DOCUMENT RESUME

ED 342 240 FL 020 099

AUTHOR Hirvonen, Pekka, Ed.
TITLE Language and Learning Materials. AFinLA Yearbook 1987. AFinLA Series Number 44.
INSTITUTION Finnish Association for Applied Linguistics, Jyvaskyla.
REPORT NO ISBN-951-9388-30-3; ISSN-0781-0318
PUB DATE 87
NOTE 211p.; For separate copies of the two English-language papers, see FL 020 100-101.
PUB TYPE Collected Works - Conference Proceedings (021)
LANGUAGE English; Finnish

EDRS PRICE MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Curriculum Development; Elementary Secondary Education; *Finnish; Foreign Countries; Higher Education; *Instructional Materials; *Second Language Instruction; *Second Language Learning; *Student Centered Curriculum; Textbooks
IDENTIFIERS *Authentic Materials; Finland

ABSTRACT

Eleven papers from the Finnish Association of Applied Linguistics (AFinLA) Symposium held at the University of Joensuu in November 1986, and three additional solicited papers are presented in this collection. The theme of the symposium was "language learning materials and language in learning materials." All but two of the papers are in Finnish. Papers and authors are as follows: "Syllabuses, Materials and Techniques in Experiential Foreign Language Learning" (V. Kohonen--English language); 'Communicative Foreign Language Teaching: Consequences in Learning Materials" (S. Takala); "On Authentic Discourse and On Discourse Materials in Foreign Language Textbooks" (E. Ventola); "Some Observations on Language Teaching Texts" (R. Ryhanen); "Equality Between the Sexes in Language Textbooks" (T. Pitkanen-Koli); "How Do We Teach Reading Scientific Texts?" (A. Mauranen); "Integration of Language Skills in Language Center Materials in Swedish" (T. Nikko); "Foreign Words in Finnish Mouths" (H. Dufva, P. Hurme, M. O'Dell, I. Raimo); "The Sound of Silent Textbooks" (I. Morris-Wilson--English langauge); "Finnish as Foreign Language: Preparing Material for Courses" (E. Hamalainen); "Merely a Change or a Turning Point? Reforms in the Instruction of Estonian in Estonia" (P. Nemvalts); "Instructional Texts and Instructional Discussion" (M. Leiwo, M.-R. Poyhonen); and "Do Pupils Comprehend Their Textbooks?" (P.-L. Vatanen). (LB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
A. Jaakola
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)"

AFinLA Series

No. 44

LANGUAGE AND LEARNING MATERIALS

AFinLA Yearbook 1987
AFinLA:n vuosikirja 1987

Pekka Hirvonen,

Editor / toimittaja

Joensuu 1987

ED342240
FL 020 099
BEST COPY AVAILABLE

SUOMEN SOVELTAVAN KIELITIETEEN YHDISTYKSEN
(AFinLA) JULKAISUJA

PUBLICATIONS DE L'ASSOCIATION FINLANDAISE
DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (AFinLA)

No. 44

LANGUAGE AND LEARNING MATERIALS

AFinLA Yearbook 1987
AFinLA:n vuosikirja 1987

Pekka Hirvonen,

Editor / toimittaja

Joensuu 1987

c Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys

AFinLA 1987

ISBN 951-9388-30-3

ISSN 0781-0318

Turun yliopiston offsetpaino 1987

FOREWORD

Most of the papers in this volume are based on presentations at the 1986 AFinLA Symposium, held at the University of Joensuu in November. The theme of the symposium was "Language learning materials and language in learning materials". Three additional papers were solicited or offered and were included because they fell nicely within the theme of this volume. Those are the papers by Takala, Kaikkonen, and Leiwo & Pöyhönen.

Out of the fourteen papers in this volume, the first twelve discuss language learning materials, the other two being concerned with language in materials for other subjects.

The first three papers serve as a general frame of reference for the other, more specific ones. **Kohonen** argues for a learner-centered and process-oriented approach to FL teaching, in which the teacher is seen as a guide and facilitator of learning and a researcher of his own work. While learning materials are far from unimportant in this approach, it is the teacher, with his personality and the atmosphere he creates in the classroom, that makes the most difference.

Takala puts learning materials into perspective by suggesting that in directing the work done in the class, learning materials take the third place after external examinations and improvements in teacher training. In Takala's view, learning materials should build on authentic texts as much as possible.

Kaikkonen finds our present foreign language materials so bad from the communicative point of view that their use should be discontinued. While offering several suggestions as to what truly communicative materials should be like, he joins Kohonen and Takala in stressing the importance of the teacher, his pedagogic thinking and his attitudes.

The next two papers discuss authenticity in foreign language materials. **Ventola** finds the present textbook dialogues not quite satisfactory in representing genuine social interactions. To familiarize pupils with real use of language in different contexts, Ventola recommends earlier and wider use of authentic recordings and other materials. **Ryhänen** has compared

authentic and contrived texts in textbooks for learning Swedish as a foreign language. She finds that contrived, "simplified" texts are often less cohesive, less coherent and more difficult to process than authentic texts. Besides, they give the learner a distorted picture of the potential of the target language and hinder the development of proper reading habits. On these grounds the author questions the necessity of simplifying texts for pedagogic purposes.

Pitkänen-Koli has compared the presentation of men and boys with that of women and girls in the pictures and texts of some comprehensive school textbooks of Finnish, English and Swedish. She finds that in presenting predominantly traditional sex roles, which give boys more models to identify themselves with than girls, the textbooks do not prepare girls and boys equally for adult life and are in conflict with the law of equality passed in 1987.

The next two papers deal with materials for teaching languages for specific purposes at university language centers. **Mauranen** gives a critical review of the development of English reading comprehension materials over the last decade. Although progress has been made, there are many persistent problems, of which Mauranen takes up the unsystematic selection of texts, the limited scope of the exercises offered, and lack of recognition of the differences among texts in different academic fields. **Nikko** reviews the development of language center materials in Swedish from the point of view of intergration of language skills. The materials of the seventies, guided largely by behavioristic views of learning, practiced each skill separately. In newer materials, influenced by recent views in cognitive psychology, integration of language skills is seen as conducive to learning and something to be specifically aimed at. Nikko welcomes this development, as it brings more natural language practice and more variety and fun to learning materials.

The next two papers are concerned with the pronunciation of foreign languages. **Dufva, Hurme, O'Dell** and **Raimo** report on a learning materials project which has so far produced a phonetic description of 23 foreign languages. On the basis of their work, they offer a considered, slightly provocative contribution to the recent debate on how foreign words, especially those containing /b d g/, should be pronounced in Finnish media. **Morris-Wilson** gives a thorough, critical review of the problems and solutions in presenting pronunciation in English textbooks for Finnish schools.

Finnish as a foreign language is the topic of **Hämäläinen**'s paper. She reviews the learning materials situation, reflects on the new textbook she is in the process of writing, and gives practical hints all along to those working in this expanding field.

The only paper concerned with mother tongue instruction is **Nemvalts**' paper on the instruction of Estonian in Estonia. He reviews the recent reforms in Estonian mother tongue instruction, paying special attention to the role of learning materials in implementing these reforms, and points out the contributions of recent linguistic theories and of Finnish learning materials produced in the 1970's.

Within the latter part of the symposium theme, "Language in learning materials", **Leiwo & Pöyhönen** discuss problems of texts in non-language subjects from the point of view of classroom discussion. They give examples of texts which are too complicated and abstract and which force everyday experiences and skills into pseudo-scientific concepts and definitions. To avoid such failures, instructional texts should, in the authors' view, pay greater attention to the type of knowledge involved, be organized as coherent sequences of genuine problems, explanations and definitions, and start out from the everyday concepts that the pupils already possess. **Vatanen**'s paper reports on a study of how pupils of different institutions in secondary education comprehend their textbooks. The main result is that on the whole the textbooks are too difficult for a considerable portion of the pupils. The author suggests some remedies and predicts some dire consequences if the present state of affairs is allowed to continue.

There seem to be opposite trends, then, in the two parts of this volume. Those who write on language learning materials are calling for more authentic materials, ie. less control over the language, whereas those who write about materials for non-language subjects would like to see more and better control over the language so as to make the texts better suited for the conceptual level of the readers and the type of knowledge aimed at.

Joensuu, September 1987

Pekka Hirvonen

ESIPUHE

Tämä AFinLA:n vuosikirja 1987 käsittää AFinLA:n syyssymposiossa Joensuun yliopistossa 22.-23.11.1986 pidetyistä viidestätoista esityksestä yksitoista. Lisäksi siinä on symposion ulkopuolelta kolme artikkelia (Takalan, Kaikkosen sekä Leiwon & Pöyhösen artikkelit), jotka pyydettiin tai tarjottiin tässä julkaistaviksi kirjan ja symposion teemaan, kielten oppimateriaalit ja oppimateriaalien kieli, liittyvinä.

Ensimmäiset kolme artikkelia muodostavat viitekehyksen muille, yksityiskohtaisemmille artikkeleille. Seuraavat kahdeksan käsittelevät vieraiden kielten oppimateriaaleja, seuraava äidinkielen oppimateriaaleja, ja viimeiset kaksi reaaliaineiden oppimateriaalien kielen ongelmia.

Joensuussa syyskuulla 1987

Pekka Hirvonen

CONTENTS / SISÄLLYS

• Viljo Kohonen — SYLLABUSES, MATERIALS AND TECHNIQUES IN EXPERIENTIAL FOREIGN LANGUAGE LEARNING 7

Sauli Takala — OPPIKIRJA JA OPETUS (Abstract: Textbook and Teaching) 35

Pauli Kaikkonen — KOMMUNIKATIVER FREMDSPRACHENUNTERRICHT - ANFORDERUNG AN EIN KOMMUNIKATIVES UNTERRICHTSMATERIAL (Abstract: Communicative Foreign Language Teaching - consequences in learning materials) 47

Eija Ventola — AUTENTTISISTA KESKUSTELUISTA JA OPPIKIRJOJEN KESKUSTELUMATERIAALEISTA KIELTEN OPETUKSESSA (Abstract: On Authentic Discourse and On Discourse Materials In Foreign Language Textbooks) 59

Raija Ryhänen — RUOTSIN KIELEN OPETUSTEKSTIEN PIIRTEITÄ (Abstract: Some Observations On Language Teaching Texts) 77

Taina Pitkänen-Koli — SUKUPUOLTEN TASA-ARVO JA KIELTEN OPPIKIRJAT (Abstract: Equality Between The Sexes In Language Textbooks) ... 91

Anna Mauranen — MITEN TIETEELLISTEN TEKSTIEN LUKEMISTA HARJOITELLAAN? (Abstract:How Do We Teach Reading Scientific Texts?) 101

Tuija Nikko — KIELITAIDON OSA-ALUEIDEN INTEGROINTI KIELIKESKUSTEN RUOTSIN MATERIAALEISSA (Abstract: Integration Of Language Skills In Language Centre Materials In Swedish) 113

Hannele Dufva, Pertti Hurme, Michael O'Dell & Ilkka Raimo — KIELI SOLMUSSA: CHATEAUBRIANDIA SUOMEKSI? (Abstract: Foreign Words In Finnish Mouths) 125

Ian Morris-Wilson — THE SOUND OF SILENT TEXTBOOKS 149

Eila Hämäläinen — SUOMI VIERAANA KIELENÄ: OPPIMATERIAALIN LAATIJAN AJATUKSIA (Abstract: Finnish As Foreign Language: Preparing Material For Courses) 165

Peep Nemvalts — MUUTOS VAI MURROS? Äidinkielenopetuksen uudistuminen Virossa (Abstract: Merely A Change or A Turning Point? Reforms in the Instruction of Estonian in Estonia) . 173

Matti Leiwo & Minna-Riitta Pöyhönen — OPETUSTEKSTIT JA OPETUSKESKUSTELU (Abstract: Instructional Texts and Instructional Discussion) .. 189

Pirjo-Liisa Vatanen — YMMÄRTÄÄKÖ OPPILAS OPPIKIRJOJAAN? (Abstract: Do Pupils Comprehend Their Textbooks?) 201

Viljo Kohonen
University of Tampere
Finland

SYLLABUSES, MATERIALS AND TECHNIQUES IN EXPERIENTIAL FOREIGN LANGUAGE LEARNING

ABSTRACT

The paper discusses first the notion of experiential learning, which is seen as an effort to foster the development of the learner both as a person and as a language user and learner. As a process-oriented approach, experiential learning encourages learner initiative and self-direction. Individually and in small groups, the learner will increasingly assume the responsibility of defining his learning objectives and setting the tasks, deciding on the contents and ways of working on them, and evaluating the results. In a similarly process-oriented view of teaching, the teacher is seen as a researcher of his own work, functioning as a guide and facilitator of student learning. Teaching involves making choices, and to be able to make informed choices the teacher needs information about the learner's situation, and theory-based concepts to reflect on the choices. Experiential learning entails a shift of attention to personal relationships and experiences. It is not so much the material or technique itself as the way in which the teacher works with it that makes the difference. In this sense it can perhaps be said that the most important pedagogical innovation is the teacher himself, his pedagogical thinking and personal qualities and attitudes.

1. WHAT IS EXPERIENTIAL LANGUAGE LEARNING?

1.1. A model of experiential learning. The basic tenet in experiential learning is that experience plays a significant role in learning. The term experiential learning is used to refer to a wide range of educational programmes combining the components of work and academic study: cooperative education (which integrates classroom experience with practical work in industrial, business, government or service organizations), various public service internships, service learning, field-based placements and field research, work/study assignments, structured exercises and role plays, gaming simulations, clinical experience, overseas educational programs, etc. All of these contain a common element of learning from immediate experience (cf. Knapp and Davis 1978). As

Keeton and Tate (1978,2) put it, experiential learning refers to learning in which

> the learner is directly in touch with the realities being studied. It is contrasted with learning in which the learner only reads about, hears about, talks about, or writes about these realities but never comes in contact with them as part of the learning process. ... It involves direct encounter with the phenomenon being studied rather than merely thinking about the encounter or only considering the possibility of doing something with it.

Experiential learning thus involves both observing the phenomenon and doing something with it. The use of the experiential component in the learning process can serve a number of purposes: to test a theory, to improve a skill, or to achieve a desired result by applying theory.

The foundations of experiential learning can be traced back to Dewey's progressive approach, Lewin's social psychology, Piaget's work on developmental cognitive psychology, and humanistic psychology. Common to all of these is an emphasis on development toward a purposeful life and self-direction as the organizing principle of education. These approaches will be discussed briefly in this section (cf. Kolb 1984,5-19).

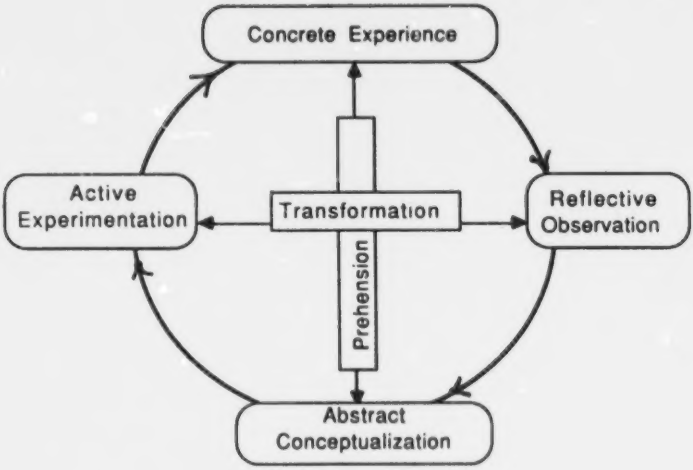
In his well-known progressive approach, Dewey (1938) emphasized the importance of "learning by doing", whereby experience acts as an organizing focus for learning. Dewey described his approach as cultivation of individuality, free activity, learning through personal experience, and a dynamic, here-and-now view of learning for current relevance. Lewin's work (1951) on group dynamics and the methodology of action research has been very influential. In his T-groups he made the important discovery that learning is best facilitated in an environment where there is a tension between immediate, concrete experience and analytic detachment and reflection. Lewin noted that learning must also include an element of concept formation, aiming thereby towards an integration of theory and practice. His famous saying, "there is nothing so practical as a good theory", symbolizes his commitment to the integration of scientific inquiry and practical problem solving.

Piaget's classical work on developmental psychology led him to discover age-related regularities in children's reasoning processes, and how intelligence is gradually shaped by experience. Intelligence is a product of the interaction between the child and his environment. Thus the powers of abstract reasoning and symbol manipulation can be traced back to the infant's actions in exploring and coping with his immediate environment, whereby experience is

translated into a model of the world. Piaget claimed that the child's system of knowing changes qualitatively in successively identifiable stages. What is involved in the development is the question of representation: how the child gets free of present stimuli and conserves past experience in a model, and how he retrieves information from this model. At the enactive stage, knowledge is represented in concrete actions and is not separable from concrete experience. At the iconic stage, knowledge is represented in images which become increasingly autonomous from the experiences that they represent. Finally, at the stages of concrete and formal operations, knowledge is represented in symbolic terms, and the symbols can be manipulated internally with an increasing independence from the experiential reality.

While Piaget's cognitive stages terminated at adolescence, humanistic psychology has also provided a perspective for adult development, fitting well with Piaget's ideas. Humanistic psychology provides a holistic framework for describing development and the challenges that it poses, emphasizing the importance of affective experience and socio-emotional development throughout the life cycle. For Kelly (1955) and Rogers (1969;1975), experiential learning refers to the perception and interpretation of the world of experience through personal constructs, and making plans on the basis of anticipated outcomes. Such constructs are abstracted from experience and will change over time as a result of exposure to new events which do not conform to the existing system of constructs. Each individual develops a construct system which he uses to interpret experience. Learning will lead to a better understanding of oneself as a human being.

On the basis of these important predecessors, Kolb (1984,42) advances a general theoretical model of experiential learning, integrating the views of Lewin, Dewey and Piaget:



According to the model, learning is essentially seen as a process of resolution of conflicts between two dialectically opposed dimensions, called the "prehension" and "transformation" dimensions.

(1) the **prehension** dimension refers to the way in which the individual grasps experience. The dimension can be seen as two modes of knowing, ranging from what Kolb calls grasping via "apprehension" to what he calls grasping via "comprehension". Apprehension is instant, intuitive knowledge without any need for rational inquiry or analytical confirmation. The other end of the dimension, grasping via comprehension, on the other hand, emphasizes the role of conscious awareness in learning, whereby comprehension introduces order and predictability to the flow of apprehended sensations. This dimension is thus concerned with the ways of grasping reality through varying degrees of emphasis on unconscious apprehension or conscious comprehension.

(2) the **transformation** dimension, on the other hand, refers to the transformation of experience by an orientation towards reflective observation as against action and active experimentation. An individual with an active orientation is ready to take risks, attempting to maximize success and showing little concern for errors or failure. An individual with an excessive reflective orientation, on the other hand, may be

willing to sacrifice successful performance to avoid errors, preferring to transform experiences through reflective observation. (Kolb 1984,42-60.)

Kolb (1984,74) points out that the dimensions are theoretically not unitary, i.e., a high score on one dimension does not automatically imply a low score on its opposite. Rather, they might be seen as dialectically opposed, whereby a higher-order synthesis of opposing orientations makes highly developed strengths in opposite orientations possible.

The polar ends of the two dimensions will thus yield four orientations to learning:

(1) **concrete experience**, with an involvement in personal experiences and an emphasis on feeling over thinking. This is an "artistic" orientation relying on intuitive decision-making.
(2) **abstract conceptualization**, using logic and a systematic approach to problem-solving, with an emphasis on thinking, manipulation of abstract symbols and a tendency to neat and precise conceptual systems.
(3) **reflective observation**, focussing on understanding the meaning of ideas and situations by careful observation, being concerned with how things happen by attempting to see things from different perspectives and relying on own thoughts, feelings and judgement.
(4) **active experimentation**, with an emphasis on practical applications and getting things done, influencing people and changing situations, and taking risks in order to accomplish things. (Kolb 1984,68-69.)

Experiential learning is, however, seen as a four-stage cycle combining all of these orientations on the two dimensions. Thus a simple observation of experience is not sufficient for learning; something must also be done with the experience, and there must be something to be transformed, some experience that is being acted upon. A complete learning process requires the whole cycle with a dialectic interplay between the contrasted abilities. This is why learners must be helped to develop all the abilities as fully as possible. Thus, if one or more of these learning modes remains seriously underdeveloped, the learner may be unable to complete the cycle successfully. It can be said, in fact, that any learning process requires an experiential phase in order for complete learning to occur, as experience functions as a laboratory for testing and refining the theory of action.

1.2. Experiential foreign language learning. Experiential foreign language learning is seen as an effort to foster the development of the learner both as a person and as a language user

and learner, thereby supporting both his personal, social and cognitive development. From the point of view of personal growth, experiential learning aims to support the development of the learner's personality by increasing, partly through the medium of the foreign language, his awareness of his own values and ways of categorizing the world, thereby helping him to arrive at a better understanding of himself and the rest of the world. In this sense experiential learning is personality development enabling the learner to become increasingly self-directed and responsible for his own learning. This process means a gradual shift of the initiative to the learner, encouraging him to bring in his own contributions and experiences. Instead of the teacher setting the tasks and standards of acceptable performance, the learner is increasingly in charge of his own learning. At the same time, learning involves an element of empathic listening to others and getting to know them better through using the foreign language. Thus it also involves social development and has the development of group dynamics as an important element. Personal and social development support each other, as a person with a reasonably balanced self-concept is likely be able to co-operate with others in a constructive way.

The development of learner initiative is connected with the involvement of the learner in the task at hand. Materials and tasks do not as such guarantee anything; the essential question is what the learner does with them. It is important that the learner **does something** to the input so that the output becomes his own and has a personal meaning for him, no matter how modest such modifications or productions are in the beginning. An input which is not worked on by the learner has not much subjective meaning for him. It is not a real output. It could be rather described as **throughput** - output which is unmodified input and does not touch the learner inside. It can thus be said that a meaningful output is based on a "digested" input which is somehow modified by the learner and thereby becomes his own. This is a matter of the quality of internal processing.

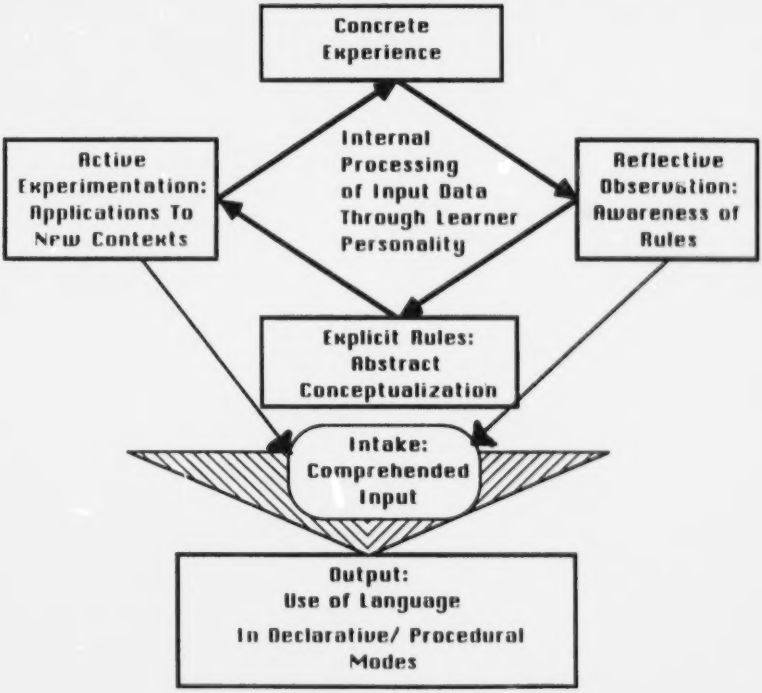
From the communicative point of view, then, experiential learning means encouraging authentic, communicatively relevant language use. Learners are brought in touch with real-life language use, involving some reason for reading a text or listening to somebody. The activity becomes purposeful precisely because of such communicative reasons. In spoken language use, interactions usually involve a small number of speakers, in which conversational roles and meanings are constantly negotiated. The roles of the speaker and listener may change rapidly, and the dialogues are not so "tidy" as suggested by textbook dialogues: people will hesitate and misunderstand each other, ask for clarification and check their interpretations, interrupt and get distracted by other people and

events. They communicate not only through words but also through facial expressions, gestures and other means of non-verbal communication, which are important for the flow of conversation. They negotiate meanings in subtle ways, with implicit meanings being an important part of communication. In real life, people are also tired, bored, angry, in a hurry, affectionate, nervous, relaxed, polite, impolite, etc., and such properties are reflected in their language use. Learners need experiences of these aspects of language use, too, and such data might, indeed, provide interesting learning material.

The development of communicative skills requires both "closed" and "open" tasks and situations. Structured exercises are typically controlled environments designed to screen out distractions and surprises, so that the learner's attention can be focused on the learning at hand. A problem with such exercises is, however, that they tend to be uninteresting because of this obvious intent on learning. Besides, they do not prepare the learner to cope with real communicative situations which involve making decisions and interpretations on the basis of incomplete information. The automatization of sub-skills is essential for the development of fluency, as it frees processing capacity for dealing with message contents. The development of fluency involves what Glaser (1985) has called the "orchestration of task components". Complex tasks are seen as consisting of subtasks and their components. The various subroutines may be learned independently, but eventually they will be integrated to attain more complex skills. In communication all linguistic levels thus work together simultaneously and in real time for the production or interpretation of intended meanings to be fluent. The development of such global comprehension and production skills requires practice on demanding open tasks. Language use means coming to terms also with the unforeseen, the irrelevant and the unpredictable. This experiential stage involves work on authentic materials, whereby "authentic" refers to material that is not designed for learning purposes.

Experiential learning suggests that the learning of grammatical rules might be seen as a recycling process gradually leading to their internalization. When the process proceeds from "implicit" to "explicit" learning, the learner is first provided experiences of the new forms through a meaningful use in natural contexts. At this stage, the rules are not presented or explained formally, only their meanings are provided in the mother tongue. Rules are thus approached as lexical units in the first place, thereby simulating first-language acquisition. The learner makes observations and reflects on them, becoming aware of linguistic forms and possibly making his own implicit rules. He may check their applicability by asking the teacher. Formal presentation, however, will follow only after the learner has had experiences of the rules by being exposed

to language in relevant contexts of use. Explicit comprehension of the rules will enable the learner to control them consciously. To secure automatization, the rules are used in new contexts. The experiential learning cycle can thus be presented as follows, following Kolb's model:


Concrete Experience
Active Experimentation: Applications To New Contexts
Internal Processing of Input Data Through Learner Personality
Reflective Observation: Awareness of Rules
Explicit Rules: Abstract Conceptualization
Intake: Comprehended Input
Output: Use of Language In Declarative/ Procedural Modes

According to the model, a complete learning cycle requires experience, reflection, conceptualization and active experimentation. Just as rules without a sufficient experiential element are not enough, experiences that are not reflected upon and conceptualized will not yield a full measure of learning, and reflections must in turn aim at testing the newly refined understanding of the system by further experience. Language learning is thus a continuous process of recycling the input data and aiming at a more sophisticated understanding of the system. Internalized input constitutes the learner's intake, his communicative competence.

In the light of this model, it is interesting to reflect on the relative strengths and weaknesses of various methodological trends in language teaching. Traditional language teaching, the grammar-translation method, was strong on abstract conceptualization, providing learners with a good knowledge of the rules, but tended to be weaker on the element of sufficient active language use. The explicit knowledge of rules did not automatically turn into fluency. The audio-lingual method was developed as a reaction against this emphasis on rules, but it went too far in the new emphasis on language use and neglected the rule component. Imitation and inductive structural drills failed to produce a sufficient grasp of the linguistic system. Current skills-oriented approaches emphasize the importance of a rich input and abundant experience, but they run the risk of similarly neglecting the conscious rule component. This risk seems to be relevant in school learning contexts with limited instructional time (2-3 hours per week). Comprehension approaches, language teaching games and awareness activities seem to rely on the learner extracting the rules from meaningful, comprehended input data through internal reflection, without explicit teaching. Experiential learning theory offers an integrated view and suggests that all of these may to some extent result in incomplete learning, with a full cycle requiring a dialectic interplay between the four modes of learning.

The experiential learning theory adopted in the present study sees learning as a continuous process that involves resolutions of conflicts between dialectically opposed modes of learning. In language learning there is thus a tension between conscious, rule-based learning and unconscious acquisition. Personally relevant and meaningful experiences of language use constitute the essential experiential basis for language development. But a conscious awareness of the rules is also considered necessary, as this constitutes a map of the language and gives the learner a basis for rule-dependent generalizations and anticipations. The transformation of experience takes place along the dimension between reflective observation and active experimentation, where risk-taking is an important element. To gain new experiences and reflect on them, the learner needs to be both an actor and an observer. How this tension between active experimentation and reflection is resolved is a matter of personal preferences and learning orientations.

2. SOME THOUGHTS ON EXPERIENTIAL SYLLABUS DESIGN

The term **syllabus** refers to the form in which the linguistic content of a course is specified, involving the choice and organization of the content (Richards & Rodgers 1986,21). Syllabus design thus

includes the stages of diagnosing learner needs, formulating the objectives, selecting and organizing the content, selecting and organizing learning experiences, and determining what and how to evaluate. Syllabus design attempts to integrate the educational goals with learner age, needs and interests and with current views of language learning, aiming to facilitate learner progress in the light of this understanding. Requirements of economy and efficiency suggest that we utilize the available instructional time with a maximal benefit for learning and learner development.

While there is no question about the importance of a grammatical component as part of the target competence, the issue is **how** the knowledge of the system could be best imparted to the learner, as Rutherford (1982, 21) points out. The theory of experiential learning suggests an integrated view of an intuitive, experiential "feel" for the language and awareness of its grammatical system, but the question is what elements are brought to learner awareness, and how and when it could best be done.

Traditionally, the assumption has been that successful language learning is equivalent to the cumulative mastery of sequentially introduced grammatical units. Such units are based on a hierarchical description of language at the customary linguistic levels ranging from phonology and morphology to syntax and semantics. The units are presented to the learner in a sequence that is assumed to reflect their order of difficulty in learning, starting from what is believed to be the simplest grammatical categories, usually the present tense. The input is thus carefully controlled and graded for structural complexity, the tacit assumption being that language is a cumulative phenomenon. Mastery of the previous unit is therefore considered necessary for proceeding to the next grammatical category. This syllabus type can be called the **unit accumulation approach**, as suggested by Rutherford (1982, 22).

The unit accumulation approach is, of course, thoroughly familiar to every language teacher, being the dominant type of syllabus until quite recently. It is certainly one possible way of selecting and sequencing the the data about the foreign language. But the big question is: is it the best way? It seems now that the traditionally unquestioned assumption of structural grading needs modification, particularly as regards elementary learning by children.

One problem with structural grading is that the categories of linguistic description may not necessarily be the units of acquisition. Thus the teaching sequences may not coincide with natural learning sequences for the child. The traditional model assuming that what goes in will also come out is probably too simplistic to capture the complexity of language learning. It is well-known that the teaching input is not always the same as the learner's intake. As noted above, learner output that is unmodified input could be

better called throughput. It is essential that the learner does something personally meaningful to the input in order to comprehend and thereby internalize it. Grasping the new linguistic system is a gradual process of cognitive maturation where learners will proceed at different rates. It seems useful to make a distinction between the external syllabus referring to teaching sequences as specified in formal syllabuses, and the internal syllabus referring to internal processing of the language data by the learner.

Learners seem to be predisposed to organize the input in certain ways. An interesting aspect of this reorganization has emerged in a number of studies of the acquisition of the English morphemes in natural contexts of language use, i.e., when the language is used as a medium of communication (and not as an object of formal study). There may be a "natural sequence" of morpheme acquisition which is quite similar in the context of both mother-tongue and second-language acquisition. In the latter case, it also appears to be similar with both young and adult learners, even regardless of their L_1 background.

The acquisition of the morphemes in English appears to take place in sequences of groups of morphemes reflecting developmental stages as follows (Krashen 1982; Dulay *et al.* 1982; Littlewood 1984,39):

Group I: present progressive *-ing* (as in *boy running)*
plural *-s* (as in *two books)*
copula *to be* (as in *he is big)*
Group II: auxiliary *to be* (as in *he is running)*
articles *the* and *a*
Group III: irregular past forms (as in *she went)*
Group IV: regular past *-ed* (as in *she climbed)*
third-person-singular *-s* (as in *she runs)*
possessive *-s* (as in *man's hat).*

The morphemes in group I tend to be acquired before those in group II, while there is variation within each group. The groups thus suggest an average acquisition order for the nine morphemes. The hierarchy probably depends on factors like the frequency of the forms in natural speech, the ease with which a structure is seen or heard, and communicative importance. As there is considerable individual variation within each stage the transitions between them are not clear-cut, and they are difficult to discern in a learner group. Thus it is difficult to obtain quantitative criteria for determining when a given structure has been acquired by a group of learners.

How far such knowledge is expedient for sequencing the external syllabus content in formal language teaching is an interesting

question that needs to be considered carefully. It has been suggested by Pienemann (1985) that the syllabus should, in fact, be sequenced according to such a common order of morpheme acquisition and that learners should not be allowed to move to the next sequence until they are ready for it. Similarly, they should not be expected to produce structures which are "impossible" at a given stage. A further implication is that one should be careful about what structures to correct and when: correcting grammatical forms that belong to one of the "following" sequences may not be beneficial for the learners and can be wasted time. Thus a knowledge of such stages may be useful to the teacher, as he can attempt to work in accordance with them rather than against them when designing teaching sequences and giving feedback to the learner.

However, Pienemann's argument has been criticized by Long (1985) and Candlin (1984) on both linguistic and pedagogical grounds. They point out that the stages are difficult to determine accurately in any case because there is a great deal of individual variation both within and across the stages. Besides, language development does not seem to be uniform for all areas of grammar: those learners who are at a given stage for one structure are not necessarily at the same stage for the other areas. Thus the hierarchical structure of the linguistic system implied by the stages is, in fact, still an open question and needs further research. And even though the relative order of the stages is fairly similar for all, learners will progress at different rates in the process of internalizing the structures. Thus the FL learner continuum in a given classroom contains learners that show differential progress in different areas of grammar. This makes it also pedagogically difficult to group learners strictly on the basis of their stage of acquisition.

The structure-centred, tightly ordered unit-accumulation approach has also been questioned by Rutherford (1982) and Candlin (1984) on pragmatic grounds. Rutherford claims that it involves an impoverished view of what language really is and how it reflects reality. While pedagogical itemization may be useful, the discrete grammatical items are not sufficient as units of language use. Comprehension does not take place in an item-by-item fashion, but operates by heuristic "guesses" utilizing pragmatic and situational knowledge, in addition to the knowledge of what language is and how it is put together. This is why the very notion of "comprehension" is vague. As af Trampe (1986) points out, comprehension is a relative process in which the meanings of words and grammatical structures are learned gradually. It is quite possible to comprehend utterances without knowing the exact meanings of words, and a partial grasp of words makes it already possible to use them in communication. Meanings are thus fine-tuned in the

process of language use. Semantic relationships constitute complex networks of associations and inference which are constantly modified and recycled by the learner.

This means that a great deal of linguistic organization at discourse level may, in fact, be very difficult or even impossible to "teach" explicitly. Rather, it is acquired gradually as a result of extensive work on meaningful language data. But explicit teaching may accelerate this process by drawing the learner's conscious attention to relevant linguistic properties. Such **meta-linguistic awareness** can help the learner to process the language data and gain a conscious grasp of the linguistic system, enabling him to understand the new language at a deeper level of awareness. Pedagogical itemization is also difficult to apply to the description of the thematic and typological structure of language, operating with concepts such as given and new information, and subject and topic prominence. The interplay of syntactic and thematic structure to convey meanings at discourse level is, however, essential for a proper understanding and appreciation of how language functions in authentic communication. Rutherford therefore suggests a new, pragmatic teaching unit: language organization at the level of discourse. The pedagogical grammar should reflect the view of language organization at the various levels of linguistic description.

These views suggest, then, that a strict grammatical sequencing is not the best solution in syllabus design. It may be, in fact, that an over-organized input impedes learning rather than promotes it if the order of presentation does not correspond to the learner's own scheme, his internal syllabus and sources of motivation and interest (Ellis 1981;1985). Language teaching texts written to display desired grammatical structures are notoriously artificial and can be boring. This is why suitably selected authentic materials, by having a communicative content as the starting-point, would seem to provide inherently better learning material: they can be more interesting for the learner and they generally show a variety of linguistic structures and vocabulary. While adjustments of difficulty levels will be necessary to ensure comprehension, the important asset of authentic materials is that they involve a recycling of structures and lexis, adding more details and subtler meanings at repeated occurrences of the same structures.

The communicative organizing principle of the syllabus thus shifts emphasis away from learning the language as an object of formal study on to meaningful communication. To ensure comprehension, grammatical structures can be first introduced as lexical items provided along with the corresponding mother tongue counterpart. Thus, for example, the past tense can be introduced quite early in an elementary syllabus as lexical items (e.g. *went, did, skated, visited,* etc); the rules could, of course, be given individu-

ally to learners asking for them. Introducing essential types of questions in the same way (such as *What did you...?, Where did you...?, When were you...?*, etc.) will make it possible to have meaningful conversation, in pairs and small groups, from the very beginning. This will encourage the learners to put their language into a communicative use, enabling them to get experiences of using the language as a means for self-expression and a tool of comprehending unseen (or unheard) texts and stories.

This approach has been emphatically argued by Krashen (1981;1982), who points out that the acquisition of the second language is possible when learners obtain comprehensible input and when their "affective filters" are low enough to allow the input "in". He claims that comprehensible input (CI) in a low filter situation is the only causal variable in second language acquisition and accordingly formulates his "fundamental pedagogical principle" as follows:

> Any instructional technique that helps second language acquisition does so by providing CI (1981,59).

While Krashen's view seems justifiable in contexts of second-language acquisition, the question of causality is probably not that simple in foreign language learning in a monolingual context where the learners have the same L_1 background. What works in naturalistic settings with plenty of time and communicative opportunities may not work equally well in school with limited instructional time. Due to his emphasis on input, Krashen seems to reduce learners, as it were, to recipients of input. But language learning is more than a matter of just receiving comprehensible input. It is also a matter of internal processing by the learner, becoming aware of the target language structures at a conscious level.

In Krashen's thinking there also seems to be an over-emphasis on comprehension, with the assumption that speaking will emerge on its own as a result of comprehended input. While production is generally preceded by comprehension/ perception, it is probably too simplistic to claim that the input will automatically be converted into productive output. Learner productions are not just a matter of ensuring the availability of further input; they also have an important role in stretching the learner's communicative resources and thereby enhancing and elaborating his communicative intake. We thus need both comprehension-oriented and skills-oriented contents in the foreign language syllabus. The syllabus also needs to contain elements of both unconscious experience and conscious awareness of grammatical structures.

These views of syllabus design, then, reflect the theory of experiential learning discussed in the previous section. A complete

learning cycle consists of intuitive, experiential data which is reflected upon, leading to an abstract conceptualization of linguistic rules, and followed by active experimentation yielding further experiences of language use.

Another important element in experiential syllabus design is the idea of a two-dimensional curriculum suggested by Wragg (1984,8-12). In this thinking school subjects are seen as constituting columns in a two-dimensional matrix. The columns specify the content areas and the cognitive aims connected with them. The rows in the matrix are constituted by the aims connected with the learner's personal and social development and the development of his thinking and learning skills, running across the content areas. They specify the school's educational intentions, the development of which is a shared responsibility of all teachers and an inherent part of learning in any subject. Saylor *et al.* (1981,250) suggest the following list of such goals, constituting a starting point for syllabus design in the framework of humanistic education:

1. Accept the learner's needs and purposes and develop experiences and programs around the unique potentials of the learner.
2. Facilitate self-actualization and strive to develop in all persons a sense of personal adequacy.
3. Foster acquisition of basic skills necessary for living in society.
4. Personalize educational decisions and practices - include students in the process of their own education via democratic involvement in all levels of implementation.
5. Recognize the primacy of human feelings and utilize personal values and perceptions.
6. Strive to develop learning environments which are perceived by all involved as challenging, understanding, supportive, exciting, and free from threat.
7. Develop in learners a genuine concern for the worth of others and skill in conflict resolution.

Such goals will influence the syllabus design and guide its instructional implementation. The syllabus is seen as consisting of subject-matter contents and processes connected with learning the contents. The contents and processes are consistent with each other, guided by the accepted curriculum guidelines.

In terms of selecting the syllabus contents, the central principle in experiential language learning is thematic: the syllabus is organized around suitable themes and topics. It is not grammatically graded, even though some simplification is obviously necessary in order to ensure comprehension. This approach entails a loose ori-

entation in syllabus design. The material is organized into thematic areas, and the introduction of lexical and grammatical material is determined by the context, i.e., what structures, expressions and vocabulary are idiomatic, useful and interesting in the given context. There is no "right" order for the themes or topics. This gives flexibility to the syllabus and allows the teacher to take up topical matters when necessary and integrate themes from other subjects.

Considerations of supporting learner initiative and self-direction and encouraging the learners' own contributions also suggest an open syllabus structure, whereby learners are invited to proceed in their language learning as independently as possible. If there is no "right" order for sequencing the material, it can be argued that any order that is meaningful to the learner is a "right" order for him. If the materials are rich, abundant and authentic and contain varying topics they will automatically take care of exposing the learner to a full range of grammatical structures over a period of several years. Similarly, authentic material will automatically ensure lexical repetition and recycling of the structures.

When the emphasis is on the communicative content, the structures are viewed through the contents, since structures obviously serve as the necessary tools for conveying information and expressing ideas, opinions, feelings, emotions, etc. Thus working on the contents also means working on the structures. To complete the experiential cycle, learners can be made aware of the communicative uses and meanings of grammatical structures as they occur in the texts that are studied in class and at home. Officially accepted materials are in no way superior sources of learning; learners can learn equally well from any materials that contain samples of educated language use. If they are encouraged to make choices according to their own interests and find and produce relevant materials on their own, the added effort might be conducive to better learning. This argument, then, suggests an open syllabus relying on learner initiative and thereby aiming towards autonomous learning.

In fact the very notion of the syllabus in the sense of careful advance planning and selection of the linguistic content is less relevant and may even become marginal in process-oriented approaches. Relying on learner initiative means that learners will select the contents for themselves by choosing the topics they wish to work on. How far open syllabuses are realistic in formal school contexts is an unresolved question. Some experimental work (Dam 1981,1982,1983a, 1983b) shows that this is possible to a large extent and can lead to the development of learner autonomy beginning from the elementary stage of learning the foreign language. A more cautious stand is taken in some other experiments, compromising between the traditional syllabus sequencing and learner-

initiated work in terms of inserting projects that are designed, carried out and evaluated by the learners as independently as possible (Huttunen 1986).

The establishment of a learning programme involves making decisions that concern aims, needs, objectives, organization of the work, work techniques and evaluation practices. The degree of learner involvement in these decisions can be clarified by asking the following questions (Riley 1984,127-30):

- who analyses the needs?
- who defines the objectives?
- who decides where and when learning takes place?
- who chooses the materials?
- who chooses the work techniques?
- who decides on levels and criteria for evaluation?
- who monitors the learning programme?

The more the decisions are taken by the teacher the more the system is teacher-centred. The more the learners are responsible for taking the decisions, the greater is their degree of autonomy. The extent to which the decisions are taken together, with the teacher functioning as the guide and helper, reflects a shared management of learning. Various combinations of sharing the decisions are possible, reflecting various degrees of learner-centredness.

While learner initiative may be stifled by teacher-initiated decisions and a rigid adherence to given materials, a totally open syllabus may run the risk of remaining unsystematic. Some balance between the two extremes seems thus advisable. Such decisions will depend on national curriculum policies and school authorities' attitudes, and on teacher and learner attitudes. Encouraging experiential language learning requires, in any case, an open attitude to learning and a commitment to fostering the learner's own initiative, interests and choices and his responsibility for his own learning.

A useful distinction can be made between a core and open syllabus. The core syllabus is the material that is meant to be studied together and learned by all as far as possible. This material includes common vocabulary and grammatical structures. The open material introduces learner choices according to their own interests. It can include a variety of materials at various levels of difficulty: stories, fairy tales, fantasy and imaginative materials. The material can be worked for essential contents only: what the story is about, where it takes place, who are the characters involved, and what happened and why, and what the learner thought about it. This part of the work can be done individually or as project work, and learners are encouraged to choose their own materi-

als and ways of working on them. Similarly, they can undertake projects to produce materials of their own. An important educational aim is the development thereby of the learner's self-direction and study skills: planning one's own work, choosing materials, evaluating the process, and learning to use various auxiliary materials such as dictionaries. In such projects differentiation takes place in a natural way, as learners will proceed at their own pace and use the language at their current level of proficiency, alone or in small groups.

This strategy of syllabus design can be seen as a combination of the learning and acquisition approaches, giving learners both naturalistic and instructed FL data. The **naturalistic data** is intended to lead to a subconscious acquisition of the foreign language. Such acquisition material is not meant to be analysed intensively nor "learned" thoroughly in the first place, while learners must understand most of it. Rather, they are exposed to a rich input material containing heterogeneous grammatical elements, and they are free to pick and choose whatever they wish from the comprehended input data. This part of the syllabus is meant to give learners a feeling of accomplishment, of being able to use the language in personally meaningful ways.

The **instructed data** constitutes a grammatical and lexical core within the thematic syllabus. This is the closed part of the syllabus that contains common vocabulary and grammatical elements. It is thus an accumulating body of language data that is meant to be learned and mastered consciously. The learner will have an awareness that he controls the new language at a conscious level and knows what he is learning. This will lead to a feeling of increased competence and confidence in the use of the foreign language. Learners are encouraged to take on "contracts" of vocabulary learning with an acceptable pronunciation and exact knowledge of the meaning. Initially the emphasis is on vocabulary learning, while grammatical rules are introduced systematically and summarized at later stages.

The learner will thus proceed along two "lanes" in his FL study: a faster lane introducing new material relatively quickly and giving tools for meaningful communication, and a slower lane capturing systematic generalizations from the acquired material. The fast lane can be seen as spiralling round the linear slow lane. The purpose of such a spiral syllabus is to give the learner both a sense of accomplishment in terms of being able to use the language, and a sense of competence in terms of being able to understand why and how the choices are made. An attempt is thus made to develop fluency and accuracy simultaneously and in interaction with each other.

In experiential learning and syllabus thinking there is a continuous tension between syllabus guidelines, syllabus contents and practical teaching techniques. If education is seen as an orderly and deliberate effort to aid the learner's personal development, and the curriculum is defined as the plan for providing sets of learning opportunities, some planning is obviously necessary. However, given the aim to support learner development in order to educate independent learners and adult persons, the question is: What could be a suitable balance between a totally open and a closed, controlled syllabus? While an open syllabus may mean inefficient work and lead to undesirable, incoherent and unsystematic learning, the closed syllabus may stifle learner initiative and lead to superficial learning. Proceeding at the same pace in the class may even prevent fast learners from using their full capacity for learning. There is thus an interesting tension between advance planning and open, learner-initiated work.

There are no easy solutions to these problems. Probably the only productive answer is the educator's professional thinking and awareness of both possibilities and realities. As Kolb (1984,29-31) points out, such tensions are an inherent part of experiential learning, where learning is, in fact, seen as a tension-filled process leading to new knowledge, skills and attitudes through resolutions of conflicting tendencies. Tensions are thus not seen as discouraging but as beneficial forces leading to a deepening understanding of the processes involved. While working within the constraints of current realities, we must have a vision of the ideal situation to aim at, as this provides the direction for progress.

The ways in which conflicts are resolved will affect the quality and level of learning. This leads to a critical awareness of the kinds of learning tasks that learners work on. As teachers we have to ask ourselves how the tasks we set facilitate the learner's personal, social and cognitive development and how we might help him to grow as a learner, thereby enabling him to continue his own learning independently. Besides syllabus contents, this is also very much a question of the classroom atmosphere, the quality of human relations in the class, and practical teaching arrangements.

3. TECHNIQUES AND HUMAN RELATIONS IN EXPERIENTIAL LEARNING

Following customary distinctions (cf. Richards & Rodgers 1986, Larsen-Freeman 1986), an **approach** is seen as a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning, describing the subject matter to be taught. An approach can include several methods, whereas a **method** refers to an overall plan for the orderly presentation of language material. While an approach is axiomatic, a method is procedural and com-

prises both theoretical principles and practical teaching techniques. The principles represent the theoretical framework of the method, while **techniques** are the classroom activities and procedures derived from an application of the principles. An appreciation of any method and the techniques associated with it requires thus an understanding of the underlying theoretical principles. A technique is implementational, aiming to accomplish an immediate objective. Just as methods are based on a given approach and reflect its theoretical orientation, techniques must be consistent with a method and thereby in harmony with the approach as well. An approach is thus a level at which assumptions and beliefs about language and language learning are specified; a method is the level at which theory is put into practice, and a technique is the level at which practical classroom procedures are described.

There is no uniform "experiential learning method", and it is probably not even desirable to aim at any one method; it is perhaps more advisable to talk about options and possibilities. Thus within the general experiential orientation to language learning, there are several interesting approaches and methods that are worth exploring and experimenting with. As there is no empirical evidence of the superiority of any one method over any other - and such evidence is indeed very hard to get at given the complexity of the variables - the methods are not seen as competitive. There is no "right" method that is equally suitable for all learners and teachers. We might therefore avoid dogmatism and regard the various approaches and methods as possible alternatives which will appeal differently to different teachers and learners and are subject to modifications depending on teacher personalities and the teaching context. Choices between them are considered in the light of the educational situation and personal preferences, based on assumptions and beliefs about FL learning.

Professional thinking is thus based on an understanding of the values and assumptions that underlie a given approach. This includes an understanding of the theoretical principles that constitute the framework of the method and manifest themselves as classroom activities and teaching techniques. Teaching involves making choices and decisions all of the time, both consciously and unconsciously, and under the pressure of frequently having to respond quickly. But as Larsen-Freeman (1983, 1986) points out, such choices might be informed choices, based on an examination of one's own beliefs and views of learning and teaching, and an awareness of the possibilities and the likely consequences of various optional decisions. A teacher who is informed about the options is able to make principled choices and can understand better what he does and why he does it, i.e., how his choices relate to the factors

that are conducive to efficient FL learning, and how they bear upon the educational goals and instructional aims.

While certain techniques are associated with particular methods and the theoretical principles underlying them, most techniques can be adapted to any class level and teaching style and situation. Larsen-Freeman (1986,2) makes an important point by saying that

> it is not so much the technique itself as the way a teacher works with it that makes the difference.

Techniques are thus not all-important: more important is the teacher's personality and his sensitivity to perceive and interpret the learner's situation. In an important sense the teacher himself is the most important teaching "tool", with his empathic capacity to understand other people and relate to them. As Wilenius (1982,35) points out, the teacher's self-awareness is an important part of his methodological knowledge. This awareness relates to a knowledge of the educational goals and the context of education and contains an element of making observations in class. Such observations are necessary for an understanding of the learner and reflecting on the possible consequences of the teacher's pedagogical actions.

These views, then, underscore the significance of the human element in the choice of teaching techniques. Rather than using various techniques mechanically and in a routine way, it is important to aim at an understanding of the broad educational context and the learner's situation. The teacher needs to clarify for himself his fundamental educational orientation, i.e., what constitutes "good" language learning and teaching for him, and to what extent this is in accordance with the educational goals and instructional aims as he understands them here and now. Building on such a conscious approach and its assumptions of learning, there are various ways of organizing the work, and techniques and classroom arrangements can vary. Besides, different techniques are likely to have different strengths and weaknesses, and some may be better applicable to different areas of learning the language, or different learners. Thus an orthodox, dogmatic adherence to any method or a limited set of techniques is not desirable; rather, one might aim to develop a flexible teaching style. But flexibility does not mean an uncritical acceptance of anything; being eclectic does not mean a haphazard collection of techniques. The choices of methods and techniques are based on a professional understanding of the possibilities in relation to educational goals, instructional aims, personal preferences and the learners. This point is also made by Larsen-Freeman (1986,3), who says that it is the teacher who has to view

the methods through the filter of his own beliefs, needs, and experiences. It is the teacher who has to make the informed choices.

In the spirit of encouraging learner growth, it is instructive to reflect on the very notion of "learner-centredness". The notion seems to be generally regarded as synonymous with work done alone on activity books or in pairs or small groups, as opposed to frontal instruction where the whole class is controlled by the teacher and proceeds at the same pace. Such kinds of work have for good reason come to occupy an important place among language teaching techniques. While frontal instruction has traditionally been considered economical in that the same contents can be taught simultaneously to the whole class, this notion of economy may not be valid in mixed-ability groups where there is a wide range of variation in learner abilities and skills. Frontal instruction of a given structure, for instance, is not so economical as it appears to be if fast learners already know it and slow learners are not able to comprehend it yet. Where this is so, the economy of frontal instruction applies only to mid-range learners. Adapting teaching to a wide range of learner ability requires a reconsideration of traditional pedagogical thinking.

But it is also instructive to reflect on how "learner-centred" work in pairs and small groups really is in the light of the notion of self-directed learning. It seems to be a common practice for the teacher to set the task for the groups, define the contents or exercises to be done, and how and when they are to be done, reported and checked. Thus it can be argued that much of this "learner-centred" work is still, in fact, "teacher-centred" to a great extent, as the teacher is in charge of initiating and controlling the process. Thus more importance needs to be attached to the learner's role in defining the objectives and setting the task, deciding on the contents and ways of working on it, and evaluating the results.

At a deeper level, learner-centred approach involves a basic trust in the learner's will and ability to cope with these tasks, and a respect for his person and his choices. On the basis of such a relationship, the learner can be given an element of initiative, according to his interests, in undertaking the task, choosing the contents and evaluating his work. In this way he will develop a feeling of responsibility for his own learning. If the teacher is "in charge" most of the time, the learner's own responsibility cannot develop. It is thus necessary to shift the emphasis onto the learner and gradually allow more and more room for the development of his self-direction and his responsibility for his own learning.

When languages are taught to the whole of the age group, the range of learner differences is bound to be large. In such a context it seems that a learner-centred approach, encouraging learner initiative and responsibility, needs to be considered seriously. As it

seems difficult to differentiate teaching to cater for the wide ability band, having the class proceed at the same pace under the teacher's control can be undesirable for both slow and fast learners: while the progress tends to be too demanding for the former, it is usually too easy for the latter. For fast learners, teaching may even impede learning in the sense that they are not offered incentives to work hard enough, having to wait for slower learners to catch up. Reducing frontal teaching and increasing learner-initiated independent work alone and in small groups can therefore offer pedagogically better ways of organizing the work.

This thinking entails a shift towards contract-learning whereby learners take on contracts of variable sizes, depending on their interests and abilities. Fast learners are encouraged to undertake demanding tasks involving both fluent and accurate language use, while slower learners can take on less demanding tasks. Essential in this thinking is the teacher's trust in the learner's capacity to make decisions regarding his own learning, and his support of the learner's work. This means accepting different aims for different learners and helping each to proceed as far as possible in his learning.

The notion of the teacher as a researcher constitutes an important element in experiential learning. This is connected with the process-oriented view of accountability: guiding learner progress is not possible without some knowledge of the learner's current situation. Thus a process-oriented view of learning also implies a process-oriented view of teaching, and both will develop simultaneously and in interaction. Teaching is seen as a profession in which it is possible to grow and develop, by deepening one's understanding of learning processes and knowledge of learners. Functioning as a guide, facilitator and counsellor of learning implies an understanding of the learner's situation and a personal relationship with him. Teaching involves making constant decisions regarding the learner, and to be able to make informed choices the teacher needs information about the learner's situation and possible consequences of his choices for learner development. Learner-centred learning does not mean leaving the learner alone and without support; the teacher's role is, in fact, even more important than in teacher-centred instruction. Being a researcher of one's work entails a reflective awareness of and a deeper involvement in it. Rather than "covering" the textbook and "giving" the lessons in a mechanical fashion, the teacher becomes an innovator of his own work.

In experiential learning there is thus a shift of attention from materials and techniques to personal relationships and experiences. Techniques are not seen as all-important in their own right. In fact, most techniques can be adapted to any teaching situation.

Thus it is not so much the technique itself as the way in which the teacher works with it that makes the difference. Different techniques will focus on different aspects of the learning and appeal differently to different learner and teacher personalities. The essential question is what the learner does and how it is connected with the desired outcomes. Experiential learning suggests a view of learning as a continuous process of recycling and refining previous learning, to arrive at a better understanding of the contents to be learned and oneself as a learner and human being.

The present review, then, suggests a multi-faceted approach to FL learning. By way of summarizing the discussion, the following four areas would seem to suggest a long-term programme for the development of the quality of FL learning:

> (1) quality of the input: comprehensible, rich, abundant, repetitive, grammatically heterogeneous, authentic as far as possible;
> (2) quality of the contents: communicatively relevant, meaningful and educationally well-grounded, relevant for learner needs and interests, appealing to fantasy and imagination, encouraging personal expression;
> (3) quality of processing: learner involvement and challenge, aiming at deep-level processing and stretching communicative skills through an effort to be more comprehensible, and encouraging the development of learning skills and learner independence; and
> (4) quality of the learning atmosphere: supportive, attempting to reduce the feelings of threat and anxiety, encouraging risk-taking and the development of self-esteem and a healthy self-concept.

These ideas need to be related to the practical administrative constraints of school learning, but they seem to provide a challenge for the development of FL pedagogy. Experiential language learning is seen in a wider context of developing the learner's total personality. Learning is effective when it involves the learner intellectually, socially and affectively. Foreign language learning can be a life-long pursuit. Within the available instructional time, the school can only give the necessary basic skills enabling the learner to continue learning on his own, given the need and motivation to do so. To the extent that the school can help the learner to see himself as a better learner, he may be increasingly able to make a full use of his learning potential. An important affective aim in school learning is thus to create rewarding experiences of being able to use the foreign language in personally meaningful ways, gaining positive learning experiences.

It is important for the teacher to clarify for himself his basic "educational philosophy" and relate this to the official educational goals and instructional aims. This gives him a fundamental orientation to the work and provides criteria for the choices of instructional contents and classroom activities. It can perhaps be said that the most important pedagogical innovation is the teacher himself, his pedagogical thinking and personal qualities. The quality of learning is linked to the quality of teaching, classroom arrangements and learning atmosphere. Experiential learning attempts to meet these challenges and provide a framework accommodating various alternatives, without losing sight of a holistic view of language learning and education.[1]

BIBLIOGRAPHY

Alatis, James *et al.* (eds.), 1983. GURT '83. Applied linguistics and the preparation of second-language teachers: toward a rationale. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Altman, Howard B., 1983. Training foreign language teachers for learner-centered instruction: deep structures, surface structures, and transformations. In Alatis *et al.* (eds.) 1983,19-26.

Blair, R. (ed.), 1982. Innovative approaches to language teaching. Rowley, Mass.: Newbury House.

Candlin, Christopher N., 1984. Syllabus design as a critical process. (Manuscript, University of Lancaster.)

Cross, Patricia, 1987. "The adventures of education in wonderland: implementing educational reform". *Phi Delta Kappan* 1987,496-502.

Dam, Leni, 1981. Engelsk i 5. klasse. (Karlslunde Skole, Denmark.)

Dam, L., 1982. Beginning English - an experiment in learning and teaching. (Danmarks Lærerhøjskole, Copenhagen.)

Dam, L., 1983a. Intermediate English - expressed objectives, plans and activities. (Karlslunde Skole, Denmark.)

Dam, L., 1983b. Intermediate English - evaluation. (Karlslunde Skole, Denmark.)

Dewey, John, 1938. Experience and education. Kappa Delta Pi.

Donaldson, M., 1982. Miten lapsi ajattelee. Espoo: Weilin & Göös.

Dulay, Heidi *et al.*, 1982. Language two. New York: OUP.

Ellis, Rod, 1981. "The role of input in language acquisition: some implications for second language teaching". *Applied Linguistics* 2,70-82.

Ellis, R., 1985. Understanding second language acquisition. Oxford: OUP.

ELT Documents 113, 1983. Humanistic Approaches: an empirical view. London: The British Council.

Entwistle, N. (ed.), 1985. New directions in educational psychology 1. Learning and teaching. London: The Falmer Press.

Gass, Susan & Carolyn Madden (eds.), 1985. Input in second language acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House.

Glaser, Robert, 1985. The integration of instruction and testing. (Manuscript,

[1] This paper contains parts from Kohonen (1987).

University of Pittsburgh.)
Hansen-Krening, Nancy, 1982. Language experiences for all students. Reading, Mass,: Addison-Wesley.
Harber, Clive *et al.* (eds.), 1986. Alternative educational futures. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Huttunen, Irma, 1986. Towards learner autonomy in foreign language learning in senior secondary school. Acta Universitatis Ouluensis, Series E, Paedagogica, No.3. Oulu.
Hyltenstam, Kenneth & Manfred Pienemann (eds.), 1985. Modelling and assessing second language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
Kasper, G. (ed.), 1986. Learning, teaching and communication in the foreign language classroom. Aarhus: University Press.
Keeton, Morris & Pamela Tate (eds.), 1978. New directions for experiential learning. Council for the Advancement of Experiential Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
Kelly, George, 1955. The psychology of personal constructs. New York: Norton.
Knapp, Joan and Leta Davis, 1978. Scope and varieties of experiential learning. In Keeton & Tate (eds.) 1978,9-21.
Kohonen, V. & J. Lehtovaara (eds.), 1986. Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 1. Äidinkielen ja englannin ala-asteen opetuskokeilun lähtökohtia. University of Tampere: Reports from the Department of Teacher Training in Tampere A7. Tampere.
Kohonen, Viljo, 1987. Towards experiential learning of elementary English 1. A theoretical outline of an English and Finnish teaching experiment in elementary learning. University of Tampere: Reports from the Department of Teacher Training in Tampere A8. Tampere.
Kolb, David, 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
Krashen, Stephen, 1981. The "fundamental pedagogical principle" in second language teaching. In Sigurd & Svartvik (eds.) 1981,50-70.
Krashen, S., 1982. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon.
Larsen-Freeman, Diane, 1983. Training teachers or educating a teacher. In Alatis *et al.* (eds.) 1983,264-74.
Larsen-Freeman, D., 1986. Techniques and principles in language teaching. Oxford: OUP.
Lauriala, Anneli & Raija Karonen (eds.), 1986. Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvua. Helsinki: Kirjayhtymä.
Lewin, Kurt, 1951. Field theory in social sciences. New York: Harper & Row.
Littlewood, William,1984. Foreign and second language learning. Cambridge: CUP.
Long, M., 1985. A role of instruction in second-language acquisition: task-based language training. In Hyltenstam & Pienemann (eds.) 1985,77-99.
Luumi, Pertti, 1987. Taitava kertoja. Helsinki: Lasten keskus Oy.
Oller, John, Jr. & Patricia Richard-Amato (eds.), 1983. Methods that work. Rowley, Mass.: Newbury House.
Pienemann, Manfred, 1985. Learnability and syllabus construction. In Hyltenstam & Pienemann (eds.) 1985,23-75.

Pring, Richard, 1984. Personal and social education in the curriculum. London: Hodder & Stoughton.
Rauhala, Lauri, 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
Read, D. & S. Simon (eds.), 1975. Humanistic education sourcebook. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
Richards, J.C. & Theodore S. Rodgers, 1986. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: CUP.
Riley, Philip, 1984. "Coming to terms: negotiation and intercultural communication". *Mélanges Pedagogiques*. CRAPEL, Université de Nancy II 1984,117-40.
Rogers, C., 1969. Freedom to learn: a view of what education might become. Columbus, Ohio: Merrill.
Rogers, C., 1975. The interpersonal relationship in the facilitation of learning. In Read & Simon (eds.) 1975,3-19.
Ruohotie, Pekka, 1985. Motivation training in perspective. University of Tampere: Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 13. Hämeenlinna.
Rutherford, William, 1982. "Functions of grammar in a language teaching syllabus". *Language Learning and Communication* 1,21-36.
Rutherford, William, 1987. Second language grammar: learning and teaching. London: Longman.
Rutter, Michael *et al.*, 1979. Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children. West Compton House, Nr Shepton Mallet: Open Books Publishing Ltd.
Saylor, J. Galen *et al.*, 1981. Curriculum planning for better teaching and learning. Fourth edition. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Seliger, Herbert and M. Long, 1983. Introduction: what is classroom-oriented research? In Seliger & Long (eds.) 1983,i-ix.
Seliger, H. & M. Long (eds.), 1983. Classroom oriented research in second language acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
Sigurd, B. & J. Svartvik (eds.), 1981. AILA 81 proceedings. Studia Linguistica 35.
Stevick, E., 1986. Images and options in the language classroom. Cambridge: CUP.
af Trampe, Peter, 1986. Rules, consciousness and learning. (Manuscript, Department of Linguistics, Stockholm University.)
Wilenius, Reijo, 1982. Kasvatuksen ehdot. Jyväskylä: Gummerus.
Winitz, H. (ed.), 1981. The comprehension approach to foreign language instruction. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
Wragg, Ted, 1984. Education for the twenty-first century. In Harber *et al.* (eds.) 1984,1-12.

Sauli Takala
Kasvatustieteiden tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto

OPPIKIRJA JA OPETUS

ABSTRACT

TEXTBOOK AND TEACHING

The article takes up several questions related to the Finnish situation in textbook preparation and use. The author concurs with A. N. Whitehead's view that accepting the common demand for easy-to-teach textbooks easily leads to many educationally undesirable consequences. He also rejects the implicit if not always explicit wish or demand of many teachers that published teaching materials should be ready for use in all classes as such, without any need for selection, modification or addition. The criteria for textbook selection should be educational merit and learning outcomes, not ease of use. Textbooks should take the readers' cognitive processing into account. They should be reader-based and also, as much as possible, build on authentic texts with a minimum of adaptation and simplification.

1. JOHDANNOKSI

Brittiläinen filosofi Alfred North Whitehead, joka toimi jo eläkkeelle siirryttyään vielä Harvardin yliopistossa, sanoi kirjassaan The Aims of Education vuodelta 1929, että kirja, joka on helppo opettaa, ei ole minkään arvoinen. Vaikka tämä on ehkä hieman liian voimakkaasti sanottu ja saattaa sopia Whiteheadin kaltaiselle laajasti sivistyneelle ja valtavasti ajatustyötä tehneelle opettajalle ja tutkijalle, on siinä ajattelemisen aihetta. Ehkä on paikallaan esittää Whiteheadin ajatus kokonaisuudessaan:

> Whenever a textbook is written of real educational worth, you may be quite certain that some reviewer will say that it will be difficult to teach from it. Of course it will be difficult to teach from it. If it were easy, the book ought to be burned; for it cannot be educational. In education as elsewhere, the broad primrose path leads to a nasty place. This evil path is represented by a book or a set of lectures which will practically enable the student to learn by heart all the questions likely to be asked at the next external examination.

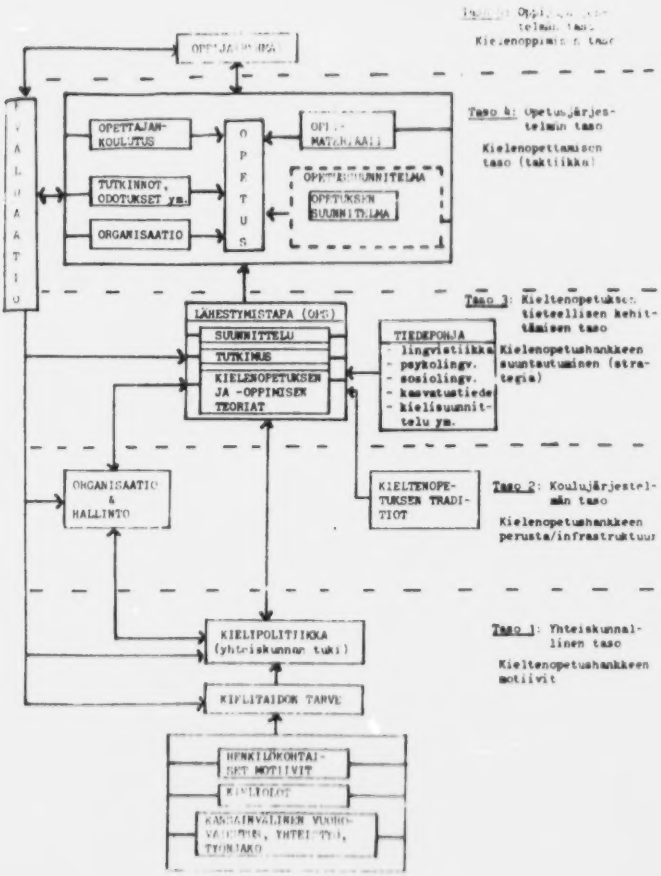
Yritän tässä esityksessä hahmotella mikä asema oppikirjalla tulisi olla opetuksessa. Aluksi esittelen yleisen mallin opetuksen kokonaispuitteissa. Tämä on tarpeen, jotta emme aihepiirin valittuamme liioittelisi sen tärkeyttä. Tämän jälkeen käsittelen lyhyesti materiaalien laatijoita, sen laadinta- ja hyväksymisprosessia, materiaalien markkinointia ja käyttäjiä. Sitten otan esille joitakin näkökohtia oppimateriaalin innovoinnista ja tutkimuksesta. Lopuksi hahmottelen joitakin oppimateriaalien kehitysehdotuksia.

2. OPPIKIRJAN PAIKKA OPETUSJÄRJESTELMÄSSÄ

Voidaksemme pohtia oppikirjan asemaa opetuksessa on hyvä pyrkiä luomaan ensin yleiskuva opetuksen kokonaispuitteista. Olen muutama vuosi sitten laatinut yleisen mallin kieltenopetushankkeen luonteesta (Takala 1979). Malli (seur. sivulla) kuvastaa opettajan avustuksella tapahtuvaa kielenoppimista.

Kielenopetushankkeen motiivina, syynä, on todettu kielitaidon tarve, joka heijastuu implisiittisenä tai eksplisiittisenä kielipolitiikkana. Meillä Suomessa on viime vuosina luotu valtakunnallinen kieliohjelma, joka Nummisen komitean mietinnön pohjalta on johtanut valtakunnalliseen periaateohjelmaan ja sen lisäksi läänikohtaisiin ja kuntakohtaisiin suunnitelmiin. Kielenopetushankkeen perusta koostuu sen kannalta relevanttien tieteenalojen annista, kieltenopetuksen traditioista ja sen toteuttamiseksi luodusta ja kehittyneestä organisaatiosta ja hallintojärjestelmästä. Kieltenopetushankkeen yleinen suuntautuminen, lähestymistapa, kirjataan tavallisesti opetussuunnitelmassa, jota voidaan pitää kieltenopetushankkeen strategian määritelmänä. Kirjattu opetussuunnitelma osoittaa aiottua opetussuunnitelmaa. Kirjoitettu opetussuunnitelma on kohonnut huomionarvoiseksi vasta peruskoulu-uudistuksen myötä. Sitä ennen eivät monet opettajat olleet tiettävästi nähneet opetussuunnitelmaa tai oppiennätyksiä, eikä niitä tiettävästi esitelty yleisesti myöskään opetusharjoittelun yhteydessä. Kirjallinen opetussuunnitelma pannaan täytäntöön tietyssä määrin opetuksessa. Yksi väline tässä on opetusmateriaali. Kirjallinen opetussuunnitelma toteutuu tietyssä määrin itse oppimisprosessin tuloksena. Kielenoppimisen tasolta tavallisesti hankitaan myös kieltenopetushankkeen tarvitsema palautetieto, jota käytetään muiden tasojen ja toimintojen tarkistamiseen.

Mallin tarkoituksena on osoittaa kieltenopetushankkeen kunkin tason ja osatekijän paikka kokonaisuuden osana. Tässä tapauksessa sen tarkoituksena on osoittaa oppimateriaalin asema: sen ansiot ja rajoitukset.



KUVIO 1. Valtakunnallisen kieltenopetushankkeen yleinen malli

BEST COPY AVAILABLE

Kuviossa 2 olen hahmotellut erilaisten tekijöiden osuutta kieltenopetushankkeen onnistumiselle tai epäonnistumiselle (Takala 1979). Siinä on oppimateriaaleille oma asemansa.

Kielenopetushankkeen osatekijä	Epäonnistumisen syitä	Onnistumisen syitä
OPPIJA	Oppimismotivaation puute Liian alhainen tavoitetaso, vaatimustaso	Korkea oppimismotivaatio Oppimisen relevanssin tiedostaminen Tavoitekielen arvostaminen Korkea vaatimustaso
OPETUSSUUNNITELMA	Epärealistiset tavoitteet Riittämätön opetus- ja oppimisaika	Kaikkien hyväksymät realistiset tavoitteet Asianmukaiset opetussuunnitelmat Opetus riittävän intensiivistä
ORGANISAATIO	Fyysisiä ja organisatorisia puutteita	Hyvät fyysiset ja organisatoriset puitteet
OPETTAJANKOULUTUS	Opettajankoulutus ei ole asianmukainen	Opettajat ovat saaneet pätevän ammatillisen koulutuksen
OPPIMATERIAALI	Opettajien koulutustaso ja oppimateriaali eivät ole sopusoinnussa	Oppimateriaalin sisältö on sopusoinnussa opettajien koulutustason kanssa; erityisesti: matala taso - hyvät oppimateriaalit
OPETTAJA	Opettaja on selvästi epäpätevä Tavoitteista vinoutunut opetus	Opettaja on ammatillisesti pätevä Opettajat vaalivat oppilaitaan

KUVIO 2. Kieltenopetushankkeen onnistumisen ja epäonnistumisen syitä

3. OPPIMATERIAALIN LAADINNAN ONGELMIA

3.1. Materiaalin laatijat

Oppimateriaalit laaditaan käytettäviksi. Niillä tuskin testataan teorioita tai tyydytetään tiedollista uteliaisuutta tmv tarpeita. Niiden laadinta vaatii aikaa ja energiaa ja näin ollen aiheuttaa kustannuksia. Kustantajalle aiheutuu kirjaprojekteista tietyt vakiokulut. Oppimateriaalien laatijoille aiheutuu ns. negatiivisia tuloja: he voisivat käyttää aikansa muuhun toimintaan, josta saadaan vakiokäytännön mukainen korvaus. Nyt he saavat työstään, tai voin jopa omakohtaisen kokemuksen perusteella puhua raadannastaan, korvauksen vain, jos oppimateriaali myy hyvin. Jokainen oppimateriaalien laadintaan osallistunut tietää, että he ovat "yrittäjiä" sanan puhtaimmassa mielessä. He ottavat henkilökohtaisen riskin: on mahdollista, että henkilökohtainen työpanos ei koskaan tuota vastiketta. Myyntimenestys puolestaan tuottaa moninkertaisen vastikkeen tehdylle työlle.

Nykyään oppimateriaalien laadinta on niin vaativaa, että tavallisesti laadintaan osallistuu kokonainen työryhmä. Siinä on tavallisesti edustettuna erilainen asiantuntemus. Tämä on edullista mutta aiheuttaa organisatorisia ja ihmissuhdeongelmia. Ryhmä saattaa myös vaatia materiaalin perusidean vesittämistä, koska jokainen saattaa vaatia lempi-ideoidensa mukaanottamista.

3.2. Materiaalin laadintaprosessi

Yleensä aluksi laaditaan tuotesuunnitelma, joka käynnistää yksityiskohtaisemman suunnittelun. Tämä vaihdellee tuntuvasti projektista toiseen, mutta esimerkiksi lukion englannin oppimateriaalia Wings suunnittelimme yli vuoden ilman että riviäkään tekstiä olisi vielä tuotettu.

Nykyään myös kokeillaan materiaalia kentällä. Kokeilun laajuus vaihdellee myös suuresti. Joka tapauksessa kokeilijoiden kokemukset ovat eittämättä laatijoille erittäin hyödyllistä palautetta.

3.3. Hyväksymisprosessi

Kustantajan toimitettua käsikirjoituksen kouluhallitukselle alkaa virallinen hyväksymisprosessi. Tämä on opetusviranomaisten toimintaa ja siksi sille voidaan asettaa tiettyjä kriteereitä. Kouluhallitus pyytää lausunnot

toimeen suostuneilta asiantuntijoilta. Jokainen asiantuntijana toiminut on tietoinen siitä, kuinka pieni korvaus on vaativasta työstä. Omakohtainen toimintani tässä roolissa osoitti, että kyseessä on talkootyö valtiolle. Siksi ei ole ihmeteltävää, että saadut kommentit voivat olla hyvinkin ylimalkaisia ja epätasaisia. Oma kokemukseni kahdesta eri oppimateriaalipaketista lausuntojen vastaanottajan roolissa ei ole antanut kovinkaan vakuuttavaa kuvaa asiantuntijoiden paneutumisesta tehtäväänsä. Tekijäryhmillä on varmaankin useimmiten paljon huolellisemmin mietitty kanta lausunnonantajien esittämiin näkökohtiin. Lausunnonantajat eivät ilmeisesti tule ajatelleeksi, että lausunnossa voi katsoa kaikki laadintaryhmän ratkaisut perusteluiksi.

Tilanne saataisiin tyydyttävälle kannalle, kun kouluhallitus (tai AKH) järjestäisi oppimateriaalit puolueettomaan kokeiluun, jossa kokeileville opettajille maksettaisiin asianmukainen korvaus kokeilusta ja raportoinnista. Kokeiluissa tulisi selvittää opettajien ja oppilaiden käsityksiä oppimateriaalista, mutta tärkein kriteeri on luonnollisesti oppimistulosten selvittäminen: kuinka oppimateriaalin avulla opitaan. Jotta kokeilu olisi uskottava, opetusviranomaisten tulisi vastata sen järjestämisestä ja rahoittamisesta. Kustantajilta ei tällaista toimintaa voi edellyttää. Oppimateriaalien testaamiseen pätee, muutettavat muuttaen, sama kuin muuhunkin tuotetestaukseen: ulkopuoliset, puolueettomat - tai kuluttajien etuja valvovat - elimet testaavat tuotteet ja raportoivat tulokset.

Oppimateriaalin tekijän kannalta nykyinen hyväksymismenettely on myös sikäli epätyydyttävä, että kestää niin kovin kauan ennen kuin materiaali hyväksytään varsinaiseksi oppikirjaksi. Kun opetussuunnitelmia muutetaan kovin usein, lähes vuosikymmen aikaisemmin aloitettu oppimateriaaliprojekti voi vihdoin varsinaiseksi oppimateriaaliksi ehdittyään jäädä uuden opetussuunnitelman jalkoihin. Tämä ei ole järkevää.

Lopuksi mainittakoon, että usein esitetty kritiikki oppimateriaalien laajuudesta pitäisi ensi sijassa kohdistaa opetussuunnitelmiin. Nyt ei monissa aineissa (erityisesti reaaliaineissa) ole tutkimuspohjaista tietoa oppimisen tasosta ja laajuudesta. Samoin ei ole sanottavasti pohdittu millaista matematiikkaa, fysiikkaa, kemiaa jne tarvitsee tavallinen kansalainen ja millainen kuuluu spesialistien alueeseen. Kun jokaisen aineen opetussuunnitelma laaditaan erillisissä ryhmissä, on tulos ennakoitavissa: jokainen aine esittää maksimaaliset, ideaali-tavoitteet. Yksi tärkeimpiä koululaitoksemme kehitystehtäviä on, että jossakin vaiheessa meillä olisi luokka-astekohtaiset opetussuunnitelmatyöryhmät, jotka kehittelevät malleja

joissa integroidaan kaikkien aineiden opetussuunnitelmat ja ajatellaan opetusohjelmaa oppilaan työpäivän ja työviikon ja oppimisprosessien kannalta. Kuitenkin, viime kädessä, opettajien esittämä kritiikki oppimateriaalien laajuudesta on itse asiassa oman ammatitaidon ongelmien myöntämistä: oppilaiden oppimista opetuksen kriteerinä pitävä opettaja ei anna oppimateriaalin kahlita työtään, vaan etenee materiaalissa oppimisen edistymisen mukaan.

3.4. Materiaalin markkinointi

Nykyään kustantajat itse huolehtivat oppimateriaalien markkinoinnista. On vaikea kuvitella, mikä voisi olla sen tilalla. Voitaisiin ajatella, että kuntatasolla järjestettäisiin tilaisuus, jossa tekijäryhmät esittelisivät omia tuotteitaan ja valinta perustuisi tähän yhteistilanteeseen. Toinen tilaisuus tutustua oppimateriaaleihin olisi opetusharjoittelusssa. Minusta on perusteltua edellyttää, että harjoittelukouluissa on rinnakkaisluokilla käytössä eri oppikirjasarjat.

3.5. Materiaalin käyttäjät

Laatimani malli korostaa, ettei opetusta voi pitää teknisenä erillisten toimenpiteiden sarjana vaan suunnittelua ja ajattelua edellyttävänä tarkoituksellisena toimintana. Näin ollen ajatus täysin valmiista opetuspaketeista, jotka opettajien ohjekirjojen täydentäminä ohjelmoivat jokaisen yksityisen oppitunninkin (ns. opettajankestävät materiaalit, teacher-proof materials), ei ole realistinen. Opetussuunnitelma ja oppimateriaalit voivat luoda yleiset suuntaviivat ja puitteet, mutta opettajan tulee itse aina suunnitella ja järjestää oman luokkansa opetus sille sopivalla tavalla. Tässä kohdin voin täysin yhtyä Whiteheadin näkemykseen, mutta hieman sen kohdetta muuttaen: jos opettaja edellyttää, että oppikirjan tulisi ottaa harteilleen koko opetusprosessin ohjaaminen, hän ei ole tehtävänsä arvoinen. Opettajien toive, suorastaan kova vaatimus, helpoista materiaaleista on ymmärrettävä mutta ei hyväksyttävä, eikä kustantajien eikä oppimateriaalien laatijoiden tulisi hyötymielessä antaa niille periksi. Eri oppiaineisiin laaditut työkirjat kyllä työllistävät oppilaat ja ovat siksi helppoja käyttää, mutta vaarana on, että aktiviteetti on oppimisen edistymisen kannalta kyseenalaista. Luokkatoiminnan laatuun tulee vastedes kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota.

Opettajien on omaksuttava käsitys, että he ovat vastuussa luokkiensa opetusohjelmasta. Tämä koskee myös käytettävää materiaalia. Oppimateriaaleja käytetään joustavasti ja valikoivasti, koska osa opetusohjelmasta perustuu valmiiden oppimateriaalien ulkopuoliseen aineistoon. Tilanne on silloin kohdallaan, kun kukin opettaja on itse oppimateriaalien valikoija ja osittain myös sellaisen laatija. Samoin kuin uusissa äidinkielen lukemisen opetuksen ohjelmissa muualla maailmassa - ja jossakin määrin myös meillä - ollaan siirtymässä pois lukukirjoista ja lukemistoista ja hankitaan luokan kirjastoon paljon lasten ja nuorten kirjoja, samoin tulisi myös vieraiden kielten opetuksessa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa päästä ns. aitoihin teksteihin.

4. INNOVAATIOT JA TUTKIMUS

Kustantaja ja laatijat ottavat riskin laatiessaan uudenlaisen oppimateriaalikokonaisuuden. Koska opettajat - mielestäni oikeutetusti - saavat itse valita mitä materiaalia käyttävät, sellainen materiaali käy hyvin kaupaksi, josta on helppo opettaa: materiaali on tutunomainen ja turvallinen - ja siksi tavallisesti ajastaan jäljessä. Tämä johtuu siitä, että vaikka maamme opettajat lienevätkin kansainvälisesti katsoen melko hyvin koulutettuja, opettajien aineopinnot, pedagogiset opinnot ja jatkokoulutus eivät mielestäni ole kovin vakuuttavia. Opettajilla olisi kova työ pitää ammattitaitonsa ajan tasalla. Opettajien ammattijärjestöt voisivat nykyistä voimaperäisemmin edistää opettajien ammatillista itsensä kehittämistä palkka- ym. etujen ajamisen ohella.

Myös tutkimus- ja kehittämistoiminta on vähäistä, ja alalla tapahtuvaa kehitystä ei seurata kovinkaan valppaasti. Meillä on vankkaa asiantuntemusta varsin vähän. Sallittakoon rehellinen ja kieltämättä työlääntynytkin toteamus, että toimiessani monessa kielten opetuksen kehityshankkeessa erityisesti 1970-luvulla, minulle ei ollut juuri mitään apua mistään kotimaisesta laitoksesta tai lähteestä. Toivottovasti Jyväskylän yliopiston yhteyteen huhtikuussa perustettu kielenoppimisen ja kieltenopetuksen tutkimuskeskus omalta osaltaan saa aikaan asiantuntemuksen nousua.

Mielestäni mainittuun keskukseen tulisi kiireesti saada erikoistutkijan toimi oppimateriaalien tutkimista varten. Aikana, jolloin monet järjestöt lahjoittavat professuureja yliopistoihin, kustantajat ja kustannusyhdistys voisivat osoittaa vastaavaa tutkimusmyönteisyyttä. Tutkimuksesta poikii apua

käytäntöön vasta sitten, kun on satsattu henkilöresursseja niin kauan, että asiantuntemusta on päässyt syntymään. Oma arvioni on, että kovalla työllä voi kohtalaisen asiantuntemuksen saavuttaa noin viidessä vuodessa, mutta hyvä asiantuntemus viekin sitten jo paljon pidemmän aikaa.

Tutkija voisi selvittää oppimateriaalien kehittymistä meassamme, analysoida nykyisiä materiaaleja ja asiantuntemuksen kasvaessa laatia pienimuotoisia oppimateriaalimoduleja ja testata niiden avulla joitakin lupaavia ideoita. Sen sijaan suhtaudun epäillen ajatukseen, että suurella rahalla tuotettaisiin tutkimuspohjaisesti oppimateriaalipaketti tai sen prototyyppi. Kokemukset tällaisista hankkeista muualla ja meilläkään eivät mielestäni ole rohkaisevia.

Pidän paljon realistisempana tilannetta, jossa tutkimus tuottaa oppimateriaalianalyyseja, suppeita moduleja ja synteesejä uudesta tiedosta. Eri kustantajat hyödyntävät sitten tätä tietoa eri määrin. Joku ottaa suuremman riskin ja tuottaa innovoivan materiaalin. Se ei todennäköisesti käy hyvin kaupaksi mutta saattaa johtaa valikoivaan matkimiseen ja näin ollen vie kehitystä eteenpäin enemmän kuin paremman myyntimenestyksen omaava materiaali. Tämä ei varmaankaan ole täysin rationaalia eikä täysin reiluakaan, mutta kuka olisi koskaan luvannutkaan, että ihmisten toiminta olisi aina järkevää ja reilua!

5. ERÄITÄ KEHITYSEHDOTUKSIA

Halutessamme tietynlaista kehitystä - tai ainakin muutosta koulussa - nopein tapa (ks. Kuvio 1, Taso 4) on todennäköisesti järjestää aineeseen koulun ulkopuolinen tutkinto ja kehittää sen sisältöä halutulla tavalla. Siksi ylioppilastututkintoa tulee, niin kauan kuin se on voimassa, kehittää jatkuvasti erilaisesta vastustuksesta huolimatta. Toinen tehokas tapa on opettajien koulutuksen sisällön kehittäminen halutulla tavalla. Tämä koskee peruskoulutustakin, mutta erityisesti erilaista täydennys- ja jatkokoulutusta. Luullakseni vasta kolmannella sijalla on oppimateriaali. Toisin sanoen, luullakseni ulkopuoliset tutkinnot ja opettajat ohjaavat luokan työskentelyä enemmän kuin oppimateriaali. Onhan selvää, että materiaalia voidaan käyttää monella tapaa, jopa aivan vastoin opetussuunnitelmien ja oppimateriaalin tekijöiden alkuperäisiä ajatuksia. Tästä huolimatta oppimateriaalejakin kehittämällä voidaan toki opetukseen ja oppimiseen vaikuttaa. Seuraavassa esittelen joitakin kehittämismahdollisuuksia.

Reaaliaineiden oppikirjoissa tulisi olla kunkin jakson alussa ennakkojäsennys, jossa kerrotaan mitä jaksossa tullaan käsittelemään. Teksteissä tulisi olla myös muuta ns. metadiskurssia, joka ohjaa oppilaan oppimisprosessia, ts. ainesta joka kommentoi itse esitettyä asiaa ja sen tähänastista käsittelyä oppimateriaalissa. Tekstissä tulisi esim. selvästi sanoa, montako kohtaa tullaan käsittelemään (jos on luettelomainen asiakohta), mainita milloin on kyseessä tärkeä kohta, huomauttaa tyypillisistä väärinkäsityksistä, panna selvästi näkyviin maininnat siirtymisestä uuteen kohtaan, viitata aikaisempaan kohtaan ja näin luoda yhteyksiä aikaisemman ja uuden asian välille jne. Jokaisen jakson lopussa pitäisi olla kooste, jossa pääasiat kerrataan. Tekstin takaa tulisi kuulua kirjoittajien oma "ääni" niin, että teksti eräässä mielessä käy dialogia oppilaan kanssa. Sanalla sanoen, itsekeskeisestä (itseriittoisesta, harkitsemattomasta, kirjoittajakeskeisestä) kirjoitustavasta tulisi päästä lukijakeskeiseen kirjoittamiseen (ks. Takala 1984).

Oppimateriaalien - ja erityisesti opettamisen - tulisi ohjata oppilaita tekemään kysymyksiä lukemansa keskeisestä sisällöstä. Jopa mahdollisten koekysymysten tai ainakin tekstin ymmärtämistä luotaavien kysymysten laadinta, sen sijaan että tällaiset kysymykset esitetään kirjassa tai että opettaja aina esittää ne, todennäköisesti olisi yksi tehokkaimpia tapoja edistää luetun tekstin syvällistä ymmärtämistä. Matematiikan opetus luultavasti hyötyisi erityisen paljon siitä, että oppilaat oppisivat itse muotoilemaan matemaattisia ongelmia ja tehtäviä.

Tärkeä kehitysalue on oppisisältöjen ja -aineiden integrointi. Siitä on paljon puhuttu, ja viime aikoina on jo saatu aikaan konkreettista tutkimusja kehittämistoimintaa (esim. Leena Koppisen ja Ulla-Maija Pasasen yhteistyö). Mainitsen tässä vain uutena alueena vieraiden kielten ja reaaliaineiden integroinnin. En puutu historian, musiikin, liikunnan (esim. kansantanssit), kirjallisuuden, maantieteen, uskonnon jne itsestään selvään antiin jonkin kielen kulttuuritaustan syventäjänä. Keskityn "kulttuurivapaampaan" reaaliainekseen. Psykologiassa, biologiassa, kemiassa, fysiikassa, matematiikassa voitaisiin oppikirjojen loppuun laatia aakkoselliset asiahakemistot ja liittää niihin englanninkieliset ja mahdollisesti ruotsinkieliset vastineet. Näin luotaisiin kielitaitonsa kehittämisestä aidosti kiinnostuneille oppilaille mahdollisuus omin päin kartuttaa keskeistä nykytieteen vieraskielistä sanastoa. Testatakseni tätä ideaa laadin Otavan lukiomuotoisen psykologian aakkoselliseen hakemistoon englanninkieliset vastineet (ks. liite). Hitaasta konekirjoitustaidostani ja melko epäsystemaattisesta

psykologiaan perehtymisestäni huolimatta tämä työ ei vienyt aikaa enempää kuin vajaan työpäivän. Korostan sitä, että kyseisen reaaliaineen opettajan ei tarvitse näitä termejä opettaa eikä niitä vaatia osattavan. Riittää kun hän saattaa oppilaat tietoisiksi omaehtoisen kielitaidon kartuttamisen mahdollisuudesta. Oppimistilaisuuden hyväksikäyttö on jokaisen oppilaan oma asia. Tässä olisi yksi muoto oppimisen eriytymisestä ilman että opettajan tarvitsee opetustaan eriyttää.

Koittaakohan milloinkaan enää aika, jolloin aikansa etevimmät sanankäyttäjät ja johtavat kulttuuripersoonallisuudet laativat materiaalia kasvatuksen ja opetuksen tarpeisiin (vrt Topelius ja Maamme-kirja)? Onko näköpiirissä aika, jolloin lukion pitkissä kielissä on ekstensiivinen tekstinluku saavuttanut sille opetussuunnitelmankin mukaan kuuluvan aseman, jolloin päästäisiin torsoiksi typistetyistä ja puiseviksi yksinkertaistetuista teksteistä aitoihin teksteihin? Olisiko paras, että oppimateriaalikirjailijat pikku hiljaa siirtyisivät sivuun, autenttiset tekstit, kirjat ja kirjallisuus olisivat koulun keskeisiä työkaluja, joita oppikirja sopivasti täydentäisi, ja opettaja ja oppilaat itse yhdessä loisivat oman oppiohjelmansa?

KIRJALLISUUTTA

Takala, S. (1979). Kielisuunnittelun kysymyksiä (Selosteita ja tiedotteita No. 129). Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Takala, S. (1984). Sanasto tekstistä oppimisen osana. Kasvatus 15(5), 295-301.

LIITE: Englannin- ja ruotsinkieliset vastineet erään psykologian oppikirjan aakkosellisen hakemiston termeille

adaptation	- adaptaatio, mukautuminen	adaptation
-sensory	- sensorinen	-sensorisk
-social	- sosiaalinen	-social
adrenaline	- adrenaliini	adrenalin-et
aggression	- aggressio, väkivalta	aggression
anxiety	- ahdistus	ångest, ångslan
cortex	- aivokuori	hjärnbark
attitude	- asenne	attityd
association	- assosiaatio, mielleyhtymä	association
laws of association	- assosiaatiolait	associations-lagar

behaviorism	- behaviorismi	behaviorism
conditioned response/reflex (CR)	- ehdollinen reaktio	betingad reflex
emotion	- emootio, tunne	emotion, känsla
prejudice	- ennakkoluulo	fördom
uncertainty	- epävarmuus	osäkerhet
interview	- haastattelu	intervju
perception	- havainto	perception, varseblivning
humanistic psychology	- humanistinen psykologia	humanistisk psykologi
hypnosis	- hypnoosi	hypnos
identity	- identiteetti	identitet
information	- informaatio	information
introspection	- introspektio	instrospektion
self-regulation	- itsesäätely	självreglering
self-esteem	- itsetunto	
capacity limitation	- kapasiteettirajoitus	kapacitets-begränsning
circular reasoning	- kehäpäättely	cirkelbevis-föring
field study	- kenttätutkimus	fältstudie
clinical psychology	- kliininen psykologia	klinisk psyk.
experiment	- koe, eksperimentti	experiment
cognitive psychology	- kognitiivinen psykologia	kognitiv psyk.
cognitive strategy	- kognitiivinen strategia	kognitiv strategi
cognitive style	- kognitiivinen tyyli	kognitiv stil
coding	- koodaus	kodning
concept formation	- käsitteenmuodostus	begreppsbildning
behavior	- käyttäytyminen	beteende
imagination	- mielikuvitus	fantasi
self-concept	- minäkuva, minäkäsitys	självbild
motive	- motiivi	motiv
motivation	- motivaatio	motivation
motor, motoric	- motorinen	motorisk
memory	- muisti	minne
puberty	- murrosikä	pubertet
variable	- muuttuja	variabel
-independent v.	- koemuuttuja, riippumaton muuttuja	-oberoende
-dependent v.	- riippuva muuttuja	-beroende

Pauli Kaikkonen
Institut für Lehrerausbildung
Universität Tampere

Kommunikativer Fremdsprachenunterricht - Anforderung an ein kommunikatives Unterrichtsmaterial

abstract

Communicative Foreign Language Teaching
- consequences in learning materials

This article deals with communicative learning materials. To start with I present some thoughts on communicative language teaching. Thereafter I discuss problems connected with school books: what elements a language learning book usually includes and what influence the learning objectives have on the form of the book. Finally I introduce some thoughts on what language learning materials should be like and in what respects these materials are different from the traditional materials.

Das kommunikative Prinzip des Fremdsprachenunterrichts

Der Fremdsprachenunterricht hat in den letzten Jahren viele verschiedene Ausgangspunkte gehabt. Jeder von ihnen übte einen bestimmten Einfluss auch auf die Lehrwerke für den Schulunterricht aus. Die strukturalistische Auffassung über den Erwerb einer fremden Sprache betrachtet die Sprache als ein System. Die stukturalistische Auffassung bildete den Ausgangspunkt des grammatikorientierten Fremdsprachenunterrichts. "Notional approach" - die didaktische Ausprägung der Pragmalinguistik - geht darauf zurück, dass die grammatischen Formen in gewisse Bedeutungen und Ausdrucksbedürfnisse gruppiert werden können. Berns (1984, 11) sieht da einen Fortschritt

dem strukturalistischen Unterrichtsmodell gegenüber. Seit einiger Zeit kommen die Begriffe des funktionalen und des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts immer häufiger zum Ausdruck. Recht oft werden diese Begriffe für identisch gehalten. Meines Erachtens ist der kommunikative Fremdsprachenunterricht eher ein Oberbegriff für den funktionalen, in dem der Sprachgebrauch in verschiedenen Situationen betrachtet wird. Das kommunikative Prinzip enthält dieses, betont aber ausdrücklich die Anforderung an einen individuell gelenkten Unterrichtsprozess. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht ist auch durch ein humanes Lehrerverhalten geprägt und bezieht sich darauf, dass sich der Lernende zu einer aktiven, selbständigen Persönlichkeit entwickelt, die allmählich die Verantwortung ihres Fremdsprachenerwerbsprozesses übernimmt (Savignon, 1984).

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht funktioniert als Prinzip recht oft nur mangelhaft. Deswegen werden die Ausdrücke "kommunikativ" und "funktional" identisch. Sein mangelhaftes Verstehen drückt sich neben den Lehrplänen insbesondere in den schulischen Lehrmaterialien aus. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht ist ein Begriff geworden, der allzu leicht an jeden Lehrvorgang angeschlossen wird, der einige kommunikative Elemente beinhaltet.

Beim Fremdsprachenunterricht, insbesondere beim mündlichen Spracherwerb, spielen die Sprachflüssigkeit und Sprachrichtigkeit eine wesentliche Rolle. Beide sind von Wichtigkeit, beide sind zentrale Elemente einer fremdsprachigen Kommunikation. Zwischen ihnen soll eine Harmonie herrschen (Maley & Duff, 1982). Herkömmlich hat die Sprachrichtigkeit der Flüssigkeit gegenüber eine Machtstellung gehabt. Daraus entstand die Lehrereinstellung, alles zu korrigieren, was der Schüler fehlerhaft sagte oder schrieb. Das alles geschah natürlich zuungunsten der Sprachflüssigkeit. Die Vertreter übertriebener Sprachrichtigkeit der fremdsprachigen Kommunikation in der Schule sind ausdrücklich der Ansicht, dass die guten Basiskenntnisse einer Fremdsprache auch die Sprachflüssigkeit allmählich mit sich bringen.

Der moderne, aktive und funktionierende Fremdsprachenunterricht geht aber davon aus, dass der Lerndende ein Bedürfnis hat, Elemente der fremden Sprache in für sich bedeutenden Situationen zu erwerben, in denen er etwas für sich und für seine derzeitige Lebenssituation Wichtiges ausdrücken kann und darf. Dieses erreicht man nicht, wenn die Sprachrichtigkeit in zu grossem Masse betont wird. Maley & Duff (1982, 9) stellen fest, dass die Lernenden zwar in den richtigen Sprachgebrauch geleitet werden sollen, aber könnte man es nicht von

Anfang an sinnvoll machen? Der fremdsprachliche Unterricht wird aber nicht sinnvoll genug, solange der Ausgangspunkt des Unterrichts strukturalistisch ist, d.h. beinahe jedes Lehrstück in einem Lehrwerk so aufgebaut ist, dass seine zentrale Aufgabe darin besteht, eine grammatische Struktur zu unterrichten. So ist es fast bei jedem Lehrwerk, das behauptet, kommunikativ zu sein.

Vom Lehrwerk zu einem kommunikativen Unterrichtsmaterial

Der Lehrplan spielt beim schulischen Unterricht eine bedeutende Rolle. Er gibt dem Unterricht eine Richtlinie und hat dabei einen recht grossen Einfluss auf die Formgebung des Lehrwerks. Die Grundvoraussetzung für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht ist also, dass der Lehrplan in der Lage ist, dem Unterrichtsprozess eine kommunikative Richtung zu geben. Man kann mit Recht behaupten, dass die Lehrpläne heute weltweit ähnlich sind, da ihre Grundgedanken aus den gemeinsamen Empfehlungen abgeleitet worden sind, beispielsweise aus den Empfehlungen des Europarates (vgl. v. Ek, 1977). Diese Hinweise haben jedoch keinen direkten Einfluss auf die Tätigkeit in der Schulklasse, denn Vermittler des Lehrplans ist für jede Sprache das Lehrwerk. Im heutigen Fremdsprachenunterricht in Finnland besteht der Nachteil, dass das Lehrwerk einen allzu grossen Anteil am Unterrichtsprozess gewonnen hat. Der Lehrer, der den Unterrichtsprozess lenken sollte, vetraut zu oft darauf, dass die Lehrwerkautoren in ihrem Material die Anforderungen des kommunikativen Prinzips auf richtige Weise berücksichtigt haben. In diesem Fall bleibt die Individualität des Spracherwerbsprozesses, einer von den Grundgedanken des kommunikativen Unterrichts, leicht im Hintergrund. Man kann den individuellen Lernprozess eines jeden Lernenden kaum genau beobachten, da das Lehrmaterial mit seinen Standardtexten und -aufgaben die Lernweise und das Lerntempo des Individuums zu viel regelt.

Es wäre meines Erachtens nötig, die Fremdsprachenlehrwerke heutiger Art aus dem Unterricht zu verbannen. Das dürfte keine leichte Aufgabe sein, denn der grösste Teil der Lehrer hält diese Anforderung vermutlich nicht einmal für notwendig. Eine der grössten Ängste der Lehrer scheint die zunehmende Arbeit zu sein. Diese Angst ist sicher vollkommen gerechtfertigt, aber man kann auch mit Recht fragen, ob die Arbeit ohne ein Lehrwerk heutiger Art tätsächlich zunehmen würde. Sie könnte meiner Schätzung nach auch sinnvoller werden, was anscheinend auch ein Wert für die Arbeitsleistung ist.

Eine Reihe von Arbeiten würden so überflüssig werden (beispielsweise sinnloses Testen in jedem Zusammenhang). Sie könnten durch andere, kommunikativere Tätigkeiten ersetzt werden. Eine andere Schwierigkeit ist die heutige Verlegerpolitik, die zur Zeit darauf abzielt, das umfangreichste Lehrmaterial herzustellen und dabei am meisten zu profitieren. Die Konkurrenz ist hart und es besteht die Gefahr, dass die Entwicklung des fremdsprachlichen Unterrichts nur eine Nebenrolle spielt.

Vom Gesichtspunkt des kommunikativen Prinzips aus haben die Lehrwerke im allgemeinen eine tiefgehende Schwäche. Ihre Lehrstücke sind um bestimmte Grammatikstrukturen aufgebaut, die Texte sind in gewisser grammatischen Reihenfolge verfasst, alles dient letztendlich dem Grammatikunterricht. Die Sprachrichtigkeit ist eine der wichtigsten Zielvorstellungen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Sie muss jedoch erst als Endziel betrachtet werden. Der Grammatikunterricht dient selbstverständlich der Sprachrichtigkeit. Bei einem Lehrmaterial aber, in dem die Grammatikstrukturen systematisch betrachtet und in gewisser Reihenfolge vorgestellt werden, gewinnt das Grammatiklernen, das erstens den ganzen Fremdsprachenunterricht in zu grossem Masse standardisiert und zweitens schon am Anfang des Wichtigsten, d.h. von der Kommunikation, ableitet, automatisch den Vorrang. Der Einsatz der kommunikativen Grammatik liegt darin, dass sie als Hilfsmittel funktioniert und den Sprachlernenden allmählich zu einem immer authentischeren und richtigeren Ausdruck führt. Die Grammatik soll also als ein Teil der kommunikativen Effektivität, nicht um ihrer selbst willen, angesehen werden. Wenn ein Lehrwerk aus geschriebenen Texten bestehen muss, so sollten die Texte zumindest authentisch sein und nicht künstlich mit lediglich für den Grammatikunterricht gedachten Strukturen belastet werden. Eher sollte man die Funktionen der Strukturen betrachten, die im Text natürlich vorkommen. Ohne jede Wichtigkeit ist auch nicht die Tatsache, dass die sog. Verstehensgrammatik bei jedem Fremdsprachenlernenden weitaus umfangreicher ist als die Mitteilungsgrammatik (vgl. Piepho, 1982, 7-8). Man versteht also schon recht bald eine ganze Menge davon, wie sich Wörter und Ausdrücke miteinander verknüpfen. Mit Hilfe dieser Verstehenskenntnisse kann man schon einfache fremdsprachige Texte entschlüsseln, aber die selbständige Produktion ist noch sehr mangelhaft. Erst mit der Zeit beherrscht man die Grammatik in dem Masse, dass der richtige Sprachgebrauch realistisch ist. Das grammatikorientierte Lehrwerk klammert diese Tatsache leicht aus und versucht beinahe alle Grammatikstukturen zu schnell in den

aktiven Sprachgebrauch eines jeden einzuprägen. Piepho (1982, 8-10) spricht von einer gestuften Intensität und Anspruchshöhe der Lernzielbeherrschung, die jedes Lehrwerk beachten sollte. D.h. zuerst betrachtet man z.B. bei einer Grammatikstruktur solche Ausdrücke und Wendungen, die zum wiederholten Male gebraucht werden können. Erst später wird diese Struktur intensiv betrachtet, wonach es noch nicht realistisch ist, die völlige fehlerlose Beherrschung zu erwarten. Um die Struktur sytematisch richtig beherrschen zu können, braucht der Lernende reichlich Zeit und Übung. Schliesslich ist er in der Lage, freie Textproduktionen zu einem bestimmten Thema aus seiner Erfahrungs-, Gefühls- und Denkperspektive zu leisten.

Nach Krüger (1985, 81) muss das kommunikative Lehrmaterial drei grundsätzliche Kriterien erfüllen. Das Material muss auf die kommunikativen Zielvorstellungen zurückgehen, es muss aus authentischen Textmaterialien zusammengestellt sein und es muss einen gewissen Aktualitätswert haben. Die kommunikativen Zielvorstellungen sind in mehreren Zusammenhängen behandelt worden, darum wird hier das Problem der Authentizität nachdrücklich zum Vorschein gebracht, das eine recht umfangreiche Ganzheit ist. Ein Teil der Forscher des Fremdsprachenunterrichts vertritt recht kategorisch den Standpunkt der Authentizität (beispielsweise Edelhoff), ein anderer Teil (u.a. Piepho, Schratz, Puchta) erlaubt neben den authentischen Texten auch sog. adaptierte Texte im Lehrwerk, insbesondere auf der Elementarstufe. Alle scheinen sich aber darin einig zu sein, dass von einem kommunikativen Lehrwerk solche Texte gefordert werden sollen, die im fremdsprachigen Zielland in einem kommunikativen Zusammenhang tatsächlich vorkommen.

Edelhoff (1985, 5) begründet die Anforderung an das auf authentischen Texten basierende Lehrmaterial aus den folgenden Gesichtspunkten: (1) Der Fremdsprachenunterricht soll den Lernenden auf die Realtität der Begegnung mit der fremden Sprache in Lebenssituationen vorbereiten. Bei den adaptierten Texten begegnet er vielleicht keinen solchen sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeiten, die im normalen Sprachgebrauch vorhanden sind. In der allgemeinen Kommunikation kommen z.B. die sprachlichen Strukturen nicht in einer bestimmten Reihenfolge oder nach einem bestimmten Schwierigkeitsgrad zum Ausdruck, sondern sie sind im Text immer in viel weiterem Umfang vorhanden. (2) Der Fremdsprachenunterricht soll den Lernenden nicht nur auf Begegnung und Beherrschung der fremden Sprache vorbereiten, sondern dieser soll der ganzen Realität der Sprache begegnen. Darum braucht man viel landeskundliche Informationen und Wissenstände, die nur über die Beschäftigung mit authentischen

Sachverhalten und textlichen Einkleidungen gewonnen werden können. Landeskundliches Erlernen führt zu einer kommunikativen Zielvorstellung nur, wenn man gleichzeitig etwas Neues von sich selbst und der fremdsprachigen Umgebung lernt, und wenn man fähig ist, beides miteinander zu vergleichen. (3) Erfolgreiches Erlernen einer fremden Sprache verlangt auch immer Engagement und Motivation, die oft schwerlich mit Hilfe der adaptierten Schulbüchertexte zu gewinnen sind. Diese Art von Texten dient eher dem Vortrag linguistisch gegliederter Sprachelemente und sie wird hinsichtlich des kommunikativen Sprachgebrauchs für recht unwesentlich gehalten. Die Arbeit mit authentischen Texten hingegen macht die Verbindungen zur sprachlichen Realität sichtbar und erhöht die Attraktivität der Inhalte, was als Motivationsfaktor nicht zu verachten ist.

Kommunikatives Unterrichtsmaterial

Wie sollte kommunikatives Lehr- oder Lernmaterial aussehen? Es gibt bestimmt nicht nur eine Antwort darauf. Im folgenden bringe ich einige persönliche Gedanken davon zum Ausdruck, wie ein Unterrichtsmaterial der 90er Jahre aussehen könnte. Zum einen dürfte das Material nicht nach dem strukturalistischen Prinzip aufgebaut (d.h. grammatisch orientiert) sein. Zum anderen bedürfte man keines Lehrwerks heutigen Typs in Finnland, wo es von Anfang an ein Textbuch und ein Übungsbuch folgerichtig getrennt gibt. Dieses System eines fertiggestellten Lehrwerks schenkt dem Material allzu viel Macht über den fremdsprachlichen Aneignungsprozess eines jeden und beschränkt auf diese Weise die Individualität dieses Prozesses. Das Lehrwerk ist an Stelle des Lehrplans getreten, was meines Erachtens nicht wünschenswert ist. Das Lehrmaterial der Elementarstufe bräuchte gar kein Textbuch. Ein Lern- und Übungsbuch in einige bestimmte Themenbereiche eingeteilt, in dem es reichlich kürzere gesprochene Texte gibt, wäre viel angemessener. Mit Hilfe dieser Texte und ihrer Aufgaben würden in erster Linie sowohl Hörverstehen als auch mündliches Äussern eingeübt. Die Inhalte des Materials und die Arbeitsempfehlungen der Aufgaben würden dem Alter und den Erfahrungen der Lernenden in möglichst grossem Masse entsprechen. Viel Wert würde man auf Aneignung des Wortschatzes legen. Das Material würde die Individualität jedes Lernenden betonen und eine Reihe verschiedener Lernstrategien zum Ausdruck bringen. Diese könnten die Lernenden erproben und sich die angemessensten zu ihren Hauptlernstrategien auswählen.

Als ein sehr wichtiges Hilfsmittel und als ein fester Bestandteil des Unterrichtsmaterials dürfte im Lernprozess das persönliche Notizheft darstellen. Es könnte dem aktiven Aneignungsprozess einer fremden Sprache dienen, d.h. die Lernenden würden es intensiver gebrauchen als ein heute oft zur Verfügung stehendes Arbeits- und Übungsbuch. Das persönliche Notizheft wäre vor allem im Elementarunterricht sehr von Nutzen. Die im Spracherwerb Fortgeschrittenen aber könnten als Lernmaterial eine Textsammlung haben, die zum einen Teil aus authentischen, zum anderen Teil aus geschickt adaptierten Texten bestehen würde.

Bei Bearbeitung authentischer Texte für Unterrichtszwecke (= Adaptation) muss folgerichtig beachtet werden, dass die Kriterien der Authentizität beibehalten werden, d.h. Kürzungen, Umstellungen, Austauschen von Wörtern und Satzteilen dürfen die wesentlichen Erkennungsmerkmale eines Textes nicht abschaffen. Die Bearbeitung eines authentischen Textes ist keine leichte Aufgabe. Sie ist nicht einmal einfach für einen Muttersprachler, und ein im Ausland lebender Nicht-Muttersprachler läuft dabei doppelt Gefahr, den Text zu verderben. Edelhoff (1985, 25-26) bringt folgende Adaptationstechniken in zwei Gruppen eingeteilt zum Ausdruck:

Texte editieren und präsentieren:

1. Entzerren (einzelne Textsorten aus grösseren Zusammenhängen herauslösen und isoliert präsentieren, zum Beispiel Interviews als Teil eines Radio-Features)
2. Segmentieren (Abschnitte bilden, neue Abfolge von Segmenten aufstellen)
3. Kürzen (Abschnitte auswählen und zusammenstellen; Wörter, Satzteile, Sätze, Textteile weglassen)
4. Collage-Techniken (verschiedene Texte und Textteile mit Zeichnungen, Bildern, Tabellen, Diagrammen, Karikaturen, Unterschriften, Überschriften, verbindenden Textteilen und anderen ähnlichen Texten zusammenstellen)
5. Annotieren und glossieren (ein- oder zweisprachiges Glossar unter oder neben dem Text)
6. Hervorheben (Einzelwörter oder Textteile im Druck besonders kenntlich machen)

In Texte eingreifen:

1. Einzelne Wörter oder Textteile auslassen, ersetzen oder ergänzen

2. Schwierige Sprachformen (Grammatik) durch einfachere ersetzen
3. Handlung vereinfachen durch Herausnahmen von Personen und/ oder Details
4. Texte selbst schreiben (von Muttersprachlern schreiben oder authentisieren lassen)

Als Hauptregel lässt sich feststellen, dass je fortgeschrittener der Lernende ist, desto weniger sind die Veränderungen im Text erforderlich.

Auch auf der fortgeschrittenen Stufe könnten die Lernenden ein Schreibheft für persönliche Notizen und schriftliche Übungen haben. Dazu sollte man ihnen allmählich Gebrauch einer leichteren Grammatik und eines ein- oder zweisprachigen Wörterbuchs beibringen, die beide danach als Nachschlagewerk gebraucht werden könnten. Das Unterrichtsmalerial sollte im ganzen so geplant und zusammengestellt sein, dass die Lernenden allmählich fähig würden, sich authentischer Texte zu bedienen, d.h. in Kontakt mit dem vollkommen echten Sprachgebrauch zu stehen.

Neben dem oben genannten Lernermaterial könnte der Lehrer auch sein eigenes Material haben, das beispielsweise sowohl zusätzliches authentisches Text-, Band- und Bildmaterial als auch pädagogische Informationen über den kommunikativen Fremdsprachenunterricht (von den theoretischen Hintergründen bis zu den kommunikativen Unterrichtsmethoden) enthalten würde.

Bei jedem Unterrichtsmaterial, insbesondere beim authentischen, ist es wichtig, allgemeine pädagogische Prinzipien zu verfolgen. Der Lernende darf zum Beispiel niemals überfordert oder vor eine allzu schwierige Aufgabe gestellt werden. Die Texte eines Lernmaterials sollten trotz Authentizität so ausgewählt und gruppiert werden, dass der Schwierigkeitsgrad den Fertigkeiten des Lernenden entspricht. Die Texte dürfen also nicht zu schwierig, müssen aber herausfordernd genug sein. Die Motivation hält nicht lange an, falls der Schwierigkeitsgrad der Texte total die Fähigkeiten des Lernenden überschreitet.

Lehrer - ein wichtiger Faktor für Unterrichtsentwicklung

Die Anforderung an ein kommunikatives Material für den Schulunterricht ist nur eine Seite der Entwicklungsmassnahmen des Fremdsprachenunterrichts. Im Grunde genommen bedürfte man zuerst einer Einstellungsveränderung der Sprachlehrer, damit die dem kommunikativen Prinzip entsprechenden Lernmaterialien in den Schulgebrauch

umgesetzt werden können. Der Lehrer müsste die Tatsache akzeptieren, dass das Ziel der Sprachbeherrschung eines Lernenden von dem eines anderen abweicht, und dass beispielsweise die Sprachbeherrschung eines jeden schon aus diesem Grund nicht mit denselben Standardtests geprüft werden kann. Die gewohnten Verhaltensweisen sind aber auch im Fremdsprachenunterricht schwer zu verändern, und die Ansätze zu einem individuellen Lernprozess in der Schule sind oft zum Scheitern verurteilt. Dieses Verhalten ist meines Erachtens auf die Unsicherheit des Lehrers zurückzuführen, die immer vor einer neuen und nicht früher geprüften Entscheidung oder Massnahme vorhanden ist. Der Sinn des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts liegt aber vor allem darin, dass dieser zu einer fruchbaren und für das Individuum bedeutsamen Begegnung mit der fremden Sprache und zu einem vielseitigen Kulturaustausch führt, Klischees und Vorurteile des Lernenden abzubauen hilft und seine Urteilsfähigkeit aufbaut (vgl. Edelhoff, 1985, 5). Können diese Zielvorstellungen mit Hilfe des Fremdsprachenunterrichts erreicht werden, der einseitig rein sprachliche Elemente betont?

Bibliographie

Aselmeier, U. (Hrsg.) 1985. Fachdidaktik am Scheideweg. Der Zusammenhang von Fachunterricht und Persönlichkeitsentwicklung. München: E.Reinhardt.

Berns, M. 1984. "Functional Approaches to Language and Language Teaching". In Savignon,S. & Berns,M. (eds.), 3-22.

Bredella, L. & Legutge, M. (Hrsg.) 1985. Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch. Bochum:Kamp.

Brumfit, C. 1984. Communicative Methodology in Language Teaching: The Role of Fluency and Accurary. Cambridge:University Press.

Edelhoff, C. (Hrsg.) 1985. Authentische Texte im Deutschunterricht. München:Hueber.

Edelhoff, C. 1985. "Authentizität im Fremdsprachenunterricht". In Edelhoff, C. (Hrsg.), 7-30.

Ek, J.v. 1977. The threshold level for modern language learning in

schools. London:Longman.

Gerngross, G. & Puchta, H. 1984. "Beyond Notions and Functions, Language Teaching or the Art Letting Go". In Savignon, S. & Berns, M. (eds.), 89-107.

Jäger, C. 1984. Kommunikative Fremdsprachendidaktik, Sprachsystem und sprechhandlungsorientiert. Bern:Lang.

Kohonen, V. 1986. "Kokonaisvaltaisesta vieraan kielen alkeisoppimisesta". In Kohonen, V. & Lehtovaara, J. (eds.), 113-133.

Krüger, M. 1985. Teaching Foreign Languages for Communikation. Brisbane:Bardon Professional Development Centre.

Larsen-Freeman, D. 1986. Techniques and Principles in Language Teaching. New York:Oxford University Press.

Maley, A. & Duff, A. 1982. Drama Techniques in Language Lerning. Cambridge:University Press.

Piepho, H.-E. 1981. "Establishing objectives in the teaching of English". In Candlin, C. (ed.).

Piepho, H.-E. 1982. Grammatikbewusstes Lehren und Lernen im Englischunterricht. Sonderdruck aus "Sprache und Beruf". Frankfurt: Hirschgraben.

Piepho, H.-E. 1985. "Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht". In Edelhoff, C. (Hrsg.), 31-42.

Puchta, H. & Schratz, M. 1984. Handelndes Lernen im Englischunterricht 1-3. München:Hueber.

Raasch, A. (Hrsg.) 1983. Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht und seine pragmalinguistische Begründung. Tübingen:Narr.

Rampillon, U. 1985. Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Ismaning:Hueber.

Richards, J. & Rodgers, T. 1986. Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis. New York:Cambridge

University Press.

Savignon, S. & Berns, M. (eds.) 1984. Initiatives in Communicative Language Teaching. Menlo Park:Addison-Wesley.

Schratz, M. (Hrsg.) 1984. Englischunterricht im Gespräch. Bochum: Kamp.

Steinig, W. 1985. Schüler machen Fremdsprachenunterricht. Tübingen:Narr.

Stevick, E. 1986. Images and Options in the Language Classroom. Cambridge:University Press.

Strauss, D. 1984. Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache. Berlin:Langenscheidt.

Zimmermann, R. 1984. Pragmalinguistik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht. Heidelberg:Groos.

Eija Ventola

Kielikeskus

Helsingin yliopisto

AUTENTTISISTA KESKUSTELUISTA JA OPPIKIRJOJEN KESKUSTELUMATERIAALEISTA KIELTEN OPETUKSESSA

Abstract

ON AUTHENTIC DISCOURSE AND ON DISCOURSE MATERIALS IN FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS

The article discusses the development of teaching social interaction through dialogues in foreign language classrooms. It will survey the interactional dialogues which, due to the increasing interest in discourse analysis, have been included in foreign language textbooks and will examine how more and more attention is presently paid to the nature of such discursive dialogues. Initially textbook dialogues represented social interaction very stereotypically and relatively rigidly but then, following pragmatic and communicative language teaching theories, such dialogues were introduced in which social interaction is practised functionally speech act by speech act. Although functionality and variation of speech acts in social interaction is now considered in textbooks, less attention has been paid to the overall global structures of social interactions and how each discourse is a unique instance in which culturally prescribed text-typological features will be realised. When learners are trained to recognise and produce such discourse features of social interactions as speech acts and global structures, the use of authentic recordings and materials in classrooms should be encouraged even at relatively elementary stages.

1. JOHDANTO

Hiljattain on ryhdytty keskustelemaan oppikirjojen mallidialogeista, ja tehdyt kommentit ovat usein sangen kriittisiä. Christopher Edelhoff on Zielsprache Deutsch -lehdessä julkaissut pitkän aihetta käsittelevän artikkelin, jossa hän mm. toteaa:

> "Die Dialoge und Texte in den Büchern führen Menschen und Lebensumstände wie Marionetten vor; sie sprechen alle nach der Grammatik, die gerade dran ist. Das sollen Menschen sein?" (Edelhoff 1986:23)

BEST COPY AVAILABLE

Modern English Teacher-lehdessä julkaistussa artikkelissa Ian Scott, kokenut EFL-opettaja, kiinnittää myös huomiota oppikirjojen dialogien jähmeyteen:

> Even when texts are used in language classrooms, they are often 'stilted' or 'unnatural', having been designed to present certain sentence structures, rather than to convey meaning. First language learners usually have access to natural texts outside the classroom, but many foreign language learners only see contrived 'showcase texts'. The influence such texts have had on one Malaysian student of English is evident in his answers to the following reading comprehension questions: *Who won the 1970 World Cup? - Brazil won the 1970 World Cup. Does Pele's mother have a beautiful house? - Pele's mother has a beautiful house.* It appears that the student has come to believe that a successful answer is one which involves the repetition of a given sentence structure. There is need to develop understanding of text structure, so that students no longer view foreign language texts as a succession of separate sentences. To this end, materials based on natural texts should be introduced as early as possible in the language learning process (Scott 1986:13; minun allevivaukseni).

Scottin lainauksessa haluaisin kiinnittää huomiota viimeiseen virkkeeseen: "materials based on natural texts should be introduced as early as possible in the language learning process". Näin ei ainakaan muutama vuosikymmen sitten kielenopetuksessa Suomessa käynyt. Moni lukija voi ullakolle tekemällään retkellä löytää pahvilaatikoiden kätköistä saman ensimmäisen englanninkirjansa kuin minä, Lydia Almilan Koululaisen englanninkirja, jonka kuudes painos on vuodelta 1961, mutta ensimmäinen jo vuodelta 1950. Kirjan esipuheen mottona on "Elävien kielten opetuksen elinhermona on puhumisen taidon tavoittelu" (Almila 1950/61:4; minun allevivaukseni). Kun lukee tämän Lydia Almilan motton ja vertaa sitä Ian Scottin vaatimukseen siitä, että autenttista materiaalia pitäisi jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ottaa mukaan vieraan kielen opetukseen, voisi ajatella, että Suomessahan ovat asiat hyvin. Mutta hyvin pian käy ilmi, että emme me kovin pitkällä olleet 1960-luvulla. Almilan englanninkirjan ensimmäinen keskusteluharjoitus on dialogi, joka etenee seuraavasti: opettaja kysyy ja oppilaat vastaavat kuorossa.

(1)
CONVERSATION

Teacher:	Class (in chorus):
Is it fun to read English?	Yes, it is great fun.
But it is difficult, is it not?	Oh yes it is.
Is it easy to write English?	No, it is not: it is difficult.
Is it not boring to learn English?	No, not at all.
What is it like?	It is very interesting.
It is fun to speak English.	So it is.
Is it fun to sing in English?	Oh yes, it is.

(Almila 1950/61:26)

Tätä keskusteluharjoitusta lukiessaan on helppo hymyillä ja yhtyä Scottin toteamaan: "the student has come to believe that a successful answer is one which involves the repetition of a given sentence structure". Nämä mallidialogit heijastavat strukturalistista kielenopetusteoriaa, samoin kuin ehkä sekin, että olin kyseisen mallidialogin viereen kirjaani kirjoittanut: 'koe - lue ulkoa!'.

2. MALLIDIALOGEISTA

Entä diskurssinopetus 1970- ja 1980-luvulla? Teksti (2) on Jet Set 4-oppikirjassa matkatoimistossa tapahtuva mallidialogi.

(2)
AT A TRAVEL AGENCY

Travel Agent (TA):	Good morning. Can I help you?
Mr. Linton (L):	Yes, I'd like to book a trip to Copenhagen, please.
TA:	How would you want to go?
L:	By ferry.
TA:	How many are you?
L:	Four. My wife, myself and our two children. And the car.
TA:	How old are the children?
L:	16 and 10.
TA:	That's three adults and one child. Single or return?
L:	Return, please.
TA:	When would you like to travel?
L:	On July 15th. And we would like to return on July 23rd.
TA:	Hm. I'm afraid the ferry is fully booked on the 15th. How about July 14th?
L:	No, I'm afraid that's impossible.
TA:	What about the 16th?
L:	Yes, that's all right.

TA:	Would you like a cabin for four?
L:	Yes, please. The cheapest you have.
TA:	Let's see. That's a cabin on Deck C. And what make is your car?
L:	A Ford Fiesta.
TA:	Right.
L:	Can I book a hotel through you?
TA:	Yes, you can. What kind of hotel do you want? And how many rooms?
L:	Something not too expensive. Two double rooms, one with a bath or shower.
TA:	For how many nights?
L:	Four.
TA:	Let's see..There's a nice little hotel in a quiet side street which should suit you. The price includes continental breakfast.
L:	That sounds fine.
TA:	Right. Could you call back the day after tomorrow? I'll try to have everything ready.
L:	Thank you very much. You've been very helpful.
TA:	Not at all.

(Webster et al. 1982:108-109)

Hyvin muodostetut rakenteet esiintyvät tässäkin dialogissa. Virkailijan johtama keskustelu etenee kysymys kysymykseltä ilman epäröintiä, ilman merkitysten tarkistamista, ilman, että kummankaan puhujan koskaan tarvitsisi korjata puhettaan. Kumpikin osapuoli tekee työnsä, hoitaa kielellisen roolinsa vaikeuksitta.

Tilannesidonnaiset mallidialogit ovat tyypillisesti toimineet oppilaille jonkinlaisina vieraalla kielellä käytävän kommunikaation esikuvina ja malleina. Niiden avulla opitaan tarvittava sanasto ja tilanteessa tarvittavia rakenteita. Kummatkin ovat kommunikaation kannalta tärkeitä. Mutta, kuten Scott huomauttii, rakenteet opitaan usein liiankin kirjaimellisesti. Sen tähden Viljo Kohonen halusikin AFinLAn syyssymposiumissa 1986 käyttämässään puheenvuorossaan heittää stereotyyppiset mallidialogit roskakoriin. En ottaisi näin jyrkkää kantaa, mutta on harkittava minkälaisten mallidialogien avulla keskustelua opetetaan. Kieli on toimintaa. Kielellinen käyttäytyminen on kulttuurisidonnainen sosiaalinen prosessi, joka luodaan juuri siinä tilanteessa missä ollaan. Mallidialogien pitää toisaalta osoittaa, mikä on kulttuurissa kielellisesti ennustettavaa käyttäytymistä ja toisaalta osoittaa, kuinka

sosiaalinen prosessi luodaan samalla ainutlaatuiseksi, dynaamiseksi, siltä hetkeltä tapahtuvaksi keskustelijoiden väliseksi interaktioprosessiksi.

Oppikirjojen mallidialogien puheenvuorot ja puheenvuorojen vaihdot tuntuvat usein varsin luonnottomilta ja jäykiltä. Näin on esimerkiksi dialogissa (3):

(3)

Laura works in the travel agency on Saturday. She is talking to a young married couple. Their names are Steve and Jenny.

Jenny:	We'd like some information, please. We want to go to Los Angeles.
Laura:	Yes. What do you want to know?
Jenny:	Well, first of all, we want to know the fare. The air fare, of course.
Laura:	When do you want to go?
Steve:	We don't really know. In July, or perhaps in June.
Laura:	I see. Well, in May and June the fare is £235. But it's less in March and April. It's only £220.
Jenny:	And what about July?
Laura:	It's more in July.
Steve:	More? How much is it then?
Laura:	It's £262.
Steve:	Oh...
Jenny:	Can you give us a brochure, please? We want to think about it.
Laura:	Yes, of course. Here you are.
Steve:	Thanks.
Laura:	That's all right.

(O'Neill, R. 1978:63)

Varsinkin puheenvuoroparit (4), (5) ja (6) kuulostavat 'oppikirjamaisilta':

(4)

Jenny:	We'd like some information, please. We want to go to Los Angeles.
Laura:	Yes. What do you want to know?
Jenny:	Well, first of all, we want to know the fare. The airfare, of course.

(5)

Laura:	I see. Well, in May and June the fare is £235. But it's less in March and April. It's only £220.

(6)

Steve:	More? How much is it then?
Laura:	It's £262.

En väitä, että tämä dialogi on sinänsä huono dialogi. Siinä on esimerkiksi yritetty käyttää puhutulle diskurssille ominaista piirretta, ellipsiä. Mutta

joskus hyvät periaatteet unohtuvat. Puheenvuoropari (6) kuulostaisi luonnollisemmalta esimerkiksi seuraavasti ilmaistuna:

(7)
Steve: More? How much more?
Laura: £262.

Toisaalta tuntuu, etteivät myöskään viittaussuhteet toimi samalla tavoin mallidialogeissa ja puhutussa diskurssissa. Usein keskustelussa viittaus puhujaan itseensä on elliptinen. Siten esimerkit (8) ja (9) saattaisivat tehdä mallitekstissämme hieman luonnollisemman vaikutelman:

(8)
Laura: Yes. What do you want to know?
Jenny: Well, first of all the fare.

(9)
Laura: When do you want to go?
Steve: Don't really know.

Mallidialogien yksittäiset puheenvuorot ovat liian täydellisiä, huolimatta pyrkimyksistä saada ne 'puhutun kielen kaltaisiksi'. Esimerkit (10), (11) ja (12) osoittanevat, kuinka sekä suomea että englantia äidinkielenään puhuvat 'erehtyvät' keskustellessaan - kaikkea informaatiota ei aina muisteta sanoa kerralla, takerrellaan, hypätään toiseen asiaan jne.

(10)
Asiakas: mä otan postimerkkejä mua aina- yks kysy- sano että siin' on kanssa ostaja ku ei sano minkähin- hintaisia...että pitäis ihan- mä niitä kirjemerkkejä sem- onko teillä semmosia...er en minä tommosia huoli...mutta semmonen- onko teillä semmonen...niinku sarja niinku
Virkailija: ei oo niitä...mikä se oli se-
Asiakas: niitä semmosia erilaisia mökkejä
Virkailija: se on loppunut jo
Asiakas: ai se on loppu
Virkailija: joo

(11)

Virkailija: good day
Asiakas: good morning...I was wondering er...I's thinking about... January February...I have some holidays and I's thinking about...some friends of mine are going on a trip to Alice Springs...and I was just wondering about the cost and so on

(12)

Virkailija: can I help you?
Asiakas: yes I'm after uh...a quote on a trip to Cairns...student concession
Virkailija: high school or *tertiary?[1]
Asiakas: *tertiary
Virkailija: tertiary to Cairns

Puhujilla on usein vaikeuksia viestimerkityksien rakentamisessa. Usein joudutaan merkitykset rakentamaan yhdessä keskustelukumppanin kanssa ja kommunikaatiopartnerit joutuvat jatkuvasti tarkastamaan toistensa merkityksiä. Näihin seikkoihin nykyiset oppimateriaalit eivät vielääkään kiinnitä tarpeeksi huomiota. Kurssikirjat sisältävät vielä niukasti tietoa siitä, miten kommunikaatio saadaan oikeille raiteille, jos jossakin vaiheessa tulee vaikeuksia. Kielenoppijat eivät ole aina tietoisia näistä 'diskurssin korjausmekanismeista' äidinkielelläänkään, vaikka osaavatkin ne. Siksi oppikirjoihin saattaisi olla hyvä liittää myös esimerkkejä siitä, miten 'diskurssin korjausmekanismit' toteutetaan autenttisissa äidinkielisissä keskusteluissa.

3. SOSIAALISEN INTERAKTION RAKENTEESTA JA VARIAATIOSTA

Mainitsin jo aikaisemmin, että mallidialogit toimivat jonkinlaisina eri kommunikaatiotilanteiden samaistumismalleina kielenoppijalle. Usein unohdetaan, että normaalissa diskurssitilanteissa keskusteluilla on jonkinlainen rakenne: alku, keskiosa ja lopetus. Esimerkki (2) on tässä suhteessa varsin edistyksellinen. Siinä keskustelu aloitetaan ja lopetetaan. Useimmiten mallidialogit ovat esimerkin (3) kaltaisia: osanottajat ovat yht' äkkiä keskellä keskustelutilannetta. Miten keskustelijat siihen pääsivät ei käy kielellisesti ilmi eikä sitä harjoitella. Ei myöskään harjoitella sitä, kuinka

tilanne saadaan päättymään. Kuitenkin nämä kaksi seikkaa ovat hyvin tärkeitä kielenoppijalle ja tuottavat hänelle kovasti vaikeuksia: miten aloittaa keskustelu ja miten lopettaa se kunnialliisesti? Kielenoppijalle ei mikään kommunikaatioprosessi tule aikamaan keskeltä. Vaikka hän liittyisi keskusteluun jo sen alettua, on siitä tälle 'keskeltäliittymiselleki' luotava aloitus, esim. Hello, may I join in? - Sure, we were just talking about... Mielestäni ei oppimateriaaleissa siis riittävästi kiinnitetä huomiota myöskään sosiaalisen interaktion globaaliseen rakenteeseen. Olen samaa mieltä Scottin kanssa siitä, että "There is a need to develop understanding of text structure" ja lisäisin siihen, että on tarvetta myöskin osoittaa, miten tällainen globaalinen interraktiorakenne voi vaihdella. Kielellisten interaktioprosessien variaatio olisi esiteltävä myös oppimateriaaleissa.

Olen muussa yhteydessä (kts. Ventola 1987) esittänyt ajatuksiani siitä, että sosiaalinen interaktioprosessi on nähtävä dynaamisena prosessina, ts. se voi kehittyä keskustelijoiden itsensä ohjaamana joko suuntaan tai toiseen. Variaatio ei suinkaan ole loputonta. Joissakin tapauksissa interaktioiden variaatiomahdollisuudet ovat kulttuurissa varsin rajoitetut. Mutta variaatioiden olemassaolo olisi tehtävä kielenoppijalle selväksi jo mahdollisimman aikaisessa vaiheessa ja häntä olisi autettava variaatioiden ymmärtämisessä ja luomisessa. Ei ole olemassa vain yhtä, oppikirjassa esiintyvän mallidialogin mukaista tapaa ostaa postimerkkejä, kirjoittaa kirjeitä, jne. Niille, jotka vetoavat siihen, että 'kirjassahan tehtiin ja sanottiin näin', on pyrittävä osoittamaan, että keskustelujen globaalinen rakennevariaatio on sangen suuri. Tämän variaation selvittämiseen olisi myös kielentutkimusta suunnattava. Tätä variaatiota voidaan kuvata vuokaavioilla (josta kuitenkaan tilanpuutteen vuoksi en kirjoita enempää, vaan viittaan esim. Ventola 1983, Ventola 1987).

4. PUHEAKTEISTA

Vaikka variaatioajatus ei niin ehkä diskurssin globaalisella tasolla olekaan vielä saanut oppikirjoissa riittävästi huomiota, se on kuitenkin otettu huomioon yksittäisten puheaktien tutkimuksessa. Suurelta osin Austinin ja Searlen puheaktiteorioiden innoittamina ovat kielitieteilijät tutkineet kuinka pyydellä anteeksi suorasti ja epäsuorasti, kuinka esittää pyyntö suorasti ja epäsuorasti, modaliteetin kanssa ja ilman. Esimerkkinä puheaktitutkimuksen vaikutuksesta oppikirjoihin on esimerkki (13):

(13)

Asking for information:

1 Could you tell me...(please)?

You are at an airport information desk. You want to ask about an arrival.

2 (Excuse me,) d'you know if flight BH 106 is on time?
-No, I'm afraid it's going to be ten minutes late.
3 Can you tell me..., (please)?
4 (Sorry to trouble you, but) is flight BH 106 on time?/is flight BH 106 on schedule?/will flight BH 106 arrive as scheduled? [or any other suitable question]
5 (Can you help me?) D' you happen to know...?

In other situations:

6 Could anyone tell me...? [when you are talking to several people, and you are not sure who has the information]
7 I'd like to know, (please,)...

(Blundell et al. 1982:1)

Voi olla hyvä, että opiskelija oppii 'tuhat ja yksi' tapaa kysyä milloin x-lento saapuu tai y-tapahtuma toteutuu, mutta entä sitten? Osataanko ennustaa mitä keskustelukumppani seuraavaksi sanoo? Ja osataanko edelleen jatkaa siitä eteenpäin? Esimerkki (14) on siinä mielessä parempi, että se auttaa opiskelijaa ymmärtämään mikä puheenvuorojen vaihtopari (exchange) on ja että kommunikaatiotilanteessa kielellisessä käyttäytymisessä on aina kysymys valinnoista, esim. tässä tapauksessa palvelutarjouksen

hylkäämisestä tai sen hyväksymisestä. Kumpikin vaihtoehto johtaa johonkin muuhun valintaan.

(14)
In a shop: typical interaction

Assistant:	Can I help you?	Offer
Customer:	No, it's alright thanks, I'm just looking. No thanks, I'd just like to have a look around.	Rejection
or		
	Yes please, I'd like some... Yes please, have you got any...?	Vague Request
Assistant:	Certainly, how many...? Certainly, how many would you like?	
Customer:	A large / small / medium-size — jar / packet / pack / carton / can / tin — please	Specific Request

(Jones 1979:13)

Dialogi (14) näyttää, että hyväksyminen johtaa johonkin toiseen valintaan, tässä joko spesifiseen tai ei-spesifiseen pyyntöön, mutta sitä mihin hylkääminen johtaa, ei opiskelijoille esimerkissä (14) esitetä. Vaikka asiakas alussa saattaa hylätäkin palvelutarjouksen, voi hän kuitenkin joutua vielä mahdollisesti hyvästelemään tai jopa aloittamaan interaktion uudelleen, mikäli hän esimerkiksi myöhemmässä vaiheessa ympärilleen katseltuaan on löytänyt jotakin ostettavaa.

Näyttää siis siltä, että vaikkakin variaation käsite on vihdoin pääsyt puheaktitutkimuksen myötä oppikirjoihin, on toisaalta näissä 'puheaktimateriaaleissa' menetetty se, mitä 'mallidialogeilla' oli rajoitetussa mielessä tarjottavana, ts. kielenoppijan ohjaaminen sosiaalisessa kommunikatiivisessa prosessissa sen alusta loppuun. Käsitys siitä, mistä sosiaalisessa prosessissa on milloinkin kyse hämärtyy, ja oppijalle jää epäselväksi missä tilanteessa hän esittää minkälaisia puheaktivariaatioita. Puheaktien yhteys tilannekontekstiin saattaa katketa.

5. TIETOKONEISTA KESKUSTELUNOPETUKSESSA

Entä mitkä ovat vieraiden kielten oppimateriaalien tulevaisuudennäkymät? Viime aikoina on puhuttu paljon mikrotietokoneiden roolista vieraiden kielten opetuksessa (mm. AFinLAn syyssymposiumin 1986 aikana järjestettiin osallistujille tilaisuus tutustua Suomessa tehtyihin mikrotietokoneella toimiviin englannin kielen opetusohjelmiin). Mikroihin kohdistuvat monet odotukset. Kuten Cook ja Fass hiljattain ilmestyneessä artikkelissaan toteavat, tietotekniikan sovellutukset kielenopetuksessa ovat yleensä olleet sanojen arvausleikkejä, rakenneharjoituksia sekä kielioppiselityksiä ja -korjauksia. Mutta sovellutukset kohdistuvat jo jossakin määrin myös diskurssin tuottamiseen. Kunnianhimoisten diskurssisimulointien tavoitteena on, että jonakin päivänä ihminen keskustelee tietokoneen kanssa kuten toisen ihmisen kanssa (Cook ja Fass 1986:163). Cook ja Fass esittävät yhteenvedon tämänhetkisestä tilanteesta. Hyvin varhaisessa, vuonna 1966 valmistuneessa dialogiohjelmassa, ELIZAssa ohjelma toimii psykoterapeuttina ja kielenoppija potilaana. ELIZA on tuttu ainakin niille, jotka ovat lukeneet David Lodgen romaanin 'Small World'. ELIZAssa on kaksi menetelmää, joilla keskustelua tuotetaan: 1) leksikaalinen kollokaatio, ts. kun oppija käyttää tekstiä tietokoneeseen kirjoitettaessa sanaa sister, tietokone suorittaa kollokaatioanalyysin ja sanoo potilas-opiskelijalle Tell me more about your family ja 2) oppijan oma 'input' käännetään takaisin oppijalle, ts. kun oppilas kirjoittaa tietokoneeseen I have been very depressed lately, kone vastaa You say you have been very depressed lately. Cook ja Fass (1986:167) toteavat:

> Such programmes only give an illusion of conversation since they have only superficial understanding, and no representation of discourse; they are dealing with language without reference to its structure and meaning.

Natural Language Understanding (NLU) -ohjelmat toimivat erilaisin periaattein. Niiden tarkoituksena on simuloida keskusteluja, jotka ovat funktionaalisia. Yhden osallistujan tarkoituksena on saada informaatiota

toiselta, esim. tarjoilija kysyy asiakkaalta, mitä hän haluaisi ravintolassa tilata. GUS-ohjelmassa matkatoimistovirkailija kysyy asiakkaalta, minne hän haluaa matkustaa Palo Altosta ja varaa hänelle lipun. ELIZAan perustuva CHATTERBOX-ohjelma harjaannuttaa opiskelijaa käymään läpi yliopiston sisäänpääsyhaastattelun. Ohjelmassa nimeltä STATION on tarkoitus opettaa oppijalle, kuinka kysytään tietoa. Se perustuu KYSYMYS-VASTAUS periaatteelle ja asettaa KYSYMYS-VASTAUS -parit myös keskenään globaaliseen järjestykseen. Tuloksena on Cookin ja Fassin mukaan "a sequenced purposeful conversation", josta he antavat esimerkkinä seuraavan tekstin:

(15)
Sample from STATION:

Program:	Hello. British Rail, Colchester.
Student:	When does the next train to London leave?
P:	It leaves at half past ten.
S:	What platform is that?
P:	Platform 3.
S:	When does it arrive?
P:	It arrives at half past eleven.
S:	Thank you.
P:	Goodbye.
S:	Goodbye.

(Cook ja Fass 1986:170)

Teksti on hyvin samanlainen kuin useat ns. traditionaaliset mallidialogit. Teksti sinänsä on hyvin rakennettu, koheesio toimii, jne. Voin kuvitella, että jonakin päivänä Englannissa matkaillessani voin todiaan soittaa British Railin numeroon ja käydä 'puhuvan tietokoneen' kanssa samanlaisen keskustelun. Nykyisin British Railin numeroon soittaessa saa saman tiedon, mutta joutuu passiivisena kuuntelemaan koko junalistan läpi, kunnes löytyy se juna, josta on kiinnostunut. Passiivisena kuunnellessa saattavat ajatukset hypätä muualle ja silloin ei pian kuulekaan sitä informaatiota, jonka juuri halusi. Puhuvan tietokoneen kanssa keskusteltaessa joutuu tietysti interaktiivisesti vastuulliseksi. Vastauksen jälkeen on otettava seuraava askel keskustelun rakenteen eteenpäinviemisessä.

Cook ja Fass (1986:168) sanovat, että "the chief use of Natural Language Processing techniques is...to accommodate the computer within teaching methodologies that stress information handling and interaction". He painottavat tietokoneen ja kommunikatiivisen kielenopetuksen yhteyksiä keskustelun etenemisen ja rakenteen opettamisessa. Haluaisin tässä vaiheessa painaa hälytysnappia ja tuoda esiin oman hieman skeptisemmän mielipiteeni. Aikaisempi STATION esimerkki on kontekstuaalisesti paikallaan mainitsemassani rajoitetussa kontekstissa. Jotta todella saisimme hyviä tietokoneilla simuloitavia keskusteluja, joista on hyötyä kielenoppijalle, meidän täytyy ymmärtää diskurssin globaalisesta ja lokaalisesta rakenteesta paljon enemmän. Ja tässä vaiheessa astuvat autenttiset tekstit mielestäni niin diskurssintutkijan kuin opettajan ja oppilaankin elämään. Tutkimalla tekstejä, jotka ovat geneerisesti samanlaisia, saadaan käsitys siitä kulttuurin sallimasta globaalisesta ja lokaalisesta variaatiosta, joka kussakin yhteisössä vallitsee. Ei opita ainoastaan sitä mikä on ennustettavissa tilanteessa vaan myös sitä miten toimitaan kun jokin ei menekään odotetulla tavalla. Seuraavassa tekstissä (16) eivät asiat suju siten kuin asiakas olisi halunnut, koska virkailija ei pysty antamaan hänelle tarvittavia tietoja:

(16)[2]

			(the customer enters)
SERVICE BID	Agent	1	can I help you (rising tone)
SERVICE-FOR-INFORMATION -unsuccessful	Customer	2	uh...I was wanting some information on Jamaica
	Agent	3	Jamaica (rising tone)
		4	just general information (rising tone)
	Customer	5	yeah
	Agent	6	we don't have any
		7	I'm sorry
	Customer	8	where could I go to get some
	Agent	9	uhm
			(a pause of 4 secs)
		10	probably from the-
			(a pause of 3 secs)
		11	er Jamaica's a British colony right (rising tone)
		12	no it's on its own

	Customer	13	is it (rising tone)
	Agent	14	yeah
		15	I I really don't know where you'd get it from
		16	from the Jamaican Embassy or something like that in Sydney (rising tone)
	Customer	17	yeah er... Jamaican Embassy yeah
SERVICE-FOR-GOODS		18	er I's just wandering if you had some pamphlets on it (rising tone)
	Agent	19	no we haven't got anything
=unsuccessful		20	I am sorry
	Customer	21	hm...
		22	is there anywhere I could get some (rising tone)
		23	maybe somewhere else (rising tone)
		24	another travel agency *must have some-
	Agent	25	*you can try the other travel agents
		26	but they-...
		27	you know I couldn't tell whether they had any or not
CLOSING		28	okay (rising tone)
	Customer	29	okay
		30	right
			(the customer leaves)

(Ventola in press)

Asiakas ei ehkä ole sangen tyytyväinen interaktioon. Silti keskustelu päätetään kunniakkaasti. Kumpikaan osapuoli ei 'menetä kasvojaan'. Autenttisia tekstejä kuuntelemalla ja tarkastelemalla kielenoppija näkee, että 'virheiden' tekeminen on sallittua. Autenttiset keskustelut eivät ole oppikirjojen hyvin organisoituja, huolellisesti strukturoituja tekstejä, joissa esitetään juuri tiettyjä kieliopillisia muotoja. Kielenoppijan on helpompi suhtautua omiin 'virheisiinsä', kun hän kuulee ja näkee, kuinka myös syntyperäistenkin välisissä kommunikaatioprosesseissa tapahtuu väärinymmärryksiä. Suomalaisille opiskelijoille voi näyttää, kuinka vaikeata on joskus suomen kielelläkin saada sanottavansa sanottua, kuten esimerkki (10) jo osoitti. Sen jälkeen voi kiinnittää heidän huomionsa siihen, kuinka esim. englantia äidinkielenään puhuvien henkilöiden keskustelussa tapahtuu kommunikaation tarkistamista, kuten esimerkeissä (11) ja (12). Autenttiset

materiaalit opastavat kielenoppijaa siinä, kuinka päästä pinteestä vieraalla kielellä. Mutta autenttisten materiaalien käytössä luokkahuoneissa on oltava varovainen. Usein nauhat kuunnellaan kertaalleen tai kahteen kertaan kokonaisuudessaan läpi. Tämä metodi ei autenttisten materiaalien kuunteluun oikein hyvin sovellu. Autenttiset materiaalit sisältävät hyvin paljon informaatiota, joka on jakautunut kielen eri tasoille. Siksi autenttisten materiaalien kanssa työskentelyyn soveltuu paremmin esim. metodi, jonka Economou (1985) on kehittänyt. Keskustelusta kuunnellaan ensin vain yksi vuoropuhepari. Sen jälkeen sama vuoropuhepari kuunnellaan uudelleen, mutta sen lisäksi kuunnellaan seuraava vuoropuhepari. Näin hiljalleen lokaalisista vuoropuherakenteista muodostuu myös globaalinen diskurssikokonaisuus ja opiskelijoille avautuu koko tekstin geneerinen funktio vähän samalla tavalla kuin itse keskustelijat ovat sen rakentaneet.

6. PÄÄTÄNTÄ

Olen tässä artikkelissa pyrkinyt luomaan katsauksen kielten keskustelumateriaalien kehitykseen. Varhaisimmat oppikirjojen dialogit olivat lausepohjaisia, melko irrallisia vuoropuheenvaihtoja. Pääpaino opetuksessa oli vieraskielisen kirjoitetun tekstin ymmärtäminen. Hiljalleen kommunikaatioprosessia esittävät mallidialogit ilmestyivät oppikirjoihin ja niitä seurasivat uusien kielitieteellisten tuulien mukanan funktionaaliset puheaktioppikirjat, jotka esittelivät variaatiokäsitteen, mutta samalla, keskittyessään yksittäisiin puheakteihin, saattoivat hämärtää oppilaan käsitystä siitä, mihin diskurssilla kokonaisuudessaan pyritään. Toisin sanoen diskurssin globaalinen tarkoitus ja rakenne jäi epäselväksi. Nyt tietokonemaailma pyrkii valloittamaan alueita myös kielitenopetuksessa. Olen toivoakseni pystynyt hahmottamaan kunkin lähestymistavan hyvät ja huonot puolet kielten oppimateriaaleissa. Oppimateriaalin tekijällä on luonnollisesti monta asiaa mietittävänään materiaaleja tehdessään. Haluaisin kuitenkin painottaa sitä, että kielten oppimateriaaleja tehtäessä ei saa unohtaa

myöskään autenttisten materiaalien merkitystä. Kuten Scott sanoi, mitä varhaisemmassa vaiheessa autenttisia materiaaleja esitetään, sitä parempi - oli kysymyksessä sitten opiskelijoiden omat autenttiset tuotokset tai muiden henkilöiden autenttiset keskustelut. Autenttisten tekstien etuna on, että ne ovat yleensä motivoivampia kuin huolellisesti kirjotetut, valittuihin fonologisiin piirteisiin ja kieliopillisiin rakenteisiin keskittyvät dialogit. Autenttiset tekstit tähtäävät kielenkäytön korostamiseen. Ne näyttävät kuinka erilaiset aktiviteetit toteutuvat kielellisesti. Autenttisia tekstejä ei pidä tietenkään esittää ikään kuin välähdyksinä ihmisten elämästä. Pyrkimyksenä tulisi olla, että niiden kautta ihmisten väliset interaktiot esitettäisiin lajeittain. Opiskelija tutustuu kieliopinnoissaan niihin interaktiolajeihin, jotka ovat hänelle nykyisessä tilanteessa ja lähitulevaisuudessa tarpeen. Autenttisten materiaalien tarkoituksena tulisi olla kielenoppijan tutustuttaminen kielenkäyttöön eri konteksteissa. Tällaisen 'salakuuntelunomaisen' harjoittelun avulla eri puhutun diskurssin tekstilajit tulevat hiljalleen tutuksi opiskelijalle ja hän voi paremmin ennakoida omaa kielellistä käyttäytymistään ja harjaantua selviytymään yllättävistäkin tilanteista kunniakkaasti.

---

1 Asteriskilla ja allekiivauksella merkityt sanat on sanottu samanaikaisesti.

2 '...' - ilmaisee taukoa, joka kestää vähemmän kuin sekunnin; '-' ilmaisee sen, että puhuja keskeyttää sen mitä on sanomassa, ts. hän ei sitä lopeta tai joku toinen keskeyttää hänet.

KIRJALLISUUTTA

Almila, L. 1950/61. Koululaisen englanninkirja. Kuudes painos. Helsinki: Otava.

Blundell, J., Higgins, J. ja Middlemiss, N. 1982. Function in English. Oxford: Oxford University Press.

Cook, V. ja Fass, D. 1986. "Natural Language Processing by Computer and Language Teaching", System, 14 (2), 163-170.

Economou, D. 1985. Coffee Break. A Course in Understanding Authentic Australian Casual Conversation. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

Edelhoff, C. 1986. "Authentizität im Fremdsprachenunterricht: Landeskunde - Texte - Lernende", Zielsprache Deutsch, 17 (4), 23-50.

Jones, L. 1979. Notions in English. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Neill, R. 1978. Kernel One. London: Longman.

Scott, I. 1986. "Text-based Teaching Materials for Beginners and Intermediates", Modern English Teacher, 14 (1), 13-17.

Ventola, E. 1983. "Contrasting Schematic Structures in Service Encounters". Applied Linguistics, 4 (3), 242-258.

Ventola, E. 1987. The Structure of Social Interaction. London: Frances Pinter.

Ventola, E. in press. "Textbook Dialogues and Discourse Realities", teoksessa Lorscher, W. ja Schulze, R. (toim.). Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Foreign Language Teaching Methodology. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Webster, D., Elonen, L., Kiveskari, L. Robinson, D., Tella, S. ja Wiik, T. (1982), Jet Set 9, Helsinki: Otava.

Raija Ryhänen
Tampereen opettajankoulutuslaitos

RUOTSIN KIELEN OPETUSTEKSTIEN PIIRTEITÄ

ABSTRACT

SOME OBSERVATIONS IN LANGUAGE TEACHING TEXTS

This paper deals with texts designed to present Swedish as a foreign language. The main interest lies in the differences between authentic and contrived texts. As to readability, the authentic extracts in the textbooks seem to be easier than the contrived texts measured with syntactic and semantic factors. The cohesive devices in unauthentic texts are mostly lexical, which is due to the authors' willingness to "teach" new words. Naturally the information content increases, which in turn makes the reading processes more difficult. The strategy in simplification is in general to exclude parts of the original texts, most often background information or metatext. This procedure sometimes results in an incoherent text which misinterprets the nature of natural language use. Finally, young native readers give their comments on some of the texts.

HYVÄN OPETUSTEKSTIN OMINAISUUKSIA

Kommunikatiivisen kielenopetuksen lähtökohtana on oppija. Oppikurssin laadinnassa tuskin mikään yksittäinen periaate (rakenne- tai tilannepohjainen, funktionaalis-notionaalinen, temaattinen; ks. esim. Alexander 1981) on paras, sillä samanaikaisesti on otettava huomioon hyvin monenlaisia näkökohtia: erilaiset muoto- ja merkityskategoriat, funktiot, tilanteet, oppijan tarpeet, fonologiset seikat, sanasto sekä ne taidot, joita oppijan halutaan erityisesti kehittävän. Yksittäisten oppilaiden oppimisvalmiuksien huomioonottaminen ei ole vähäinen näkökohta myöskään, sillä oppilaiden tuskin voidaan olettaa olevan samalla kielellisen kehityksen tasolla. Kielellisen tarjonnan tulee siis olla mahdollisimman monipuolista ja rakenteellisesti vaihtelevaa, jotta kukin oppilas voi omaksua itselleen mielekkäimmän ja tarpeellisimman aineksen. Mielekkyyden vaatimus edellyttää sitä, että tekstien sisältöön kiinnitetään erityistä huomiota.

Perinteisesti vieraiden kielten oppikirjoissa on esiintynyt tekstikirjaperhe, joka on muotoillut sanottavansa sopivien rakenteiden ympärille. Kielen muotojen esittämisen tarpeellisuus on siis ratkaissut sisällön valinnan. Kielessä on usein esitetty staattisia rakenteita ja stereotyyppisiä malleja, esim. käskyt on toteutettu imperatiiveilla, naiset ovat olleet äitejä jne. (vrt Piepho 1981:12-3.)

Opetustekstejä laadittaessa ei yleensä ole huomioitu oppilaiden yleistietoja maailmasta. Vieraan kielen opettaminen on aloitettu ikään kuin oppilas ei tietäisi esineiden tai asioiden nimiä edes äidinkielessään. Tästä syystä tekstit ovat olleet lähes täysin vailla sisältöä, mikä on luonnollisesti laskenut opiskelumotivaatiota. Oppija ei ole saanut tietää MIKSI, MISSÄ ja MILLOIN jotakin sanotaan, koska pragmaattiseen tietoon ei ole kiinnitetty huomiota. Viestintätilanteissa pragmaattiset erehdykset ovat kuitenkin usein "kohtalonomaisempia" kuin kielioppivirheet, sillä ne kohdistuvat puhujan persoonaan, kun taas kielioppivirheet ovat osoitus puutteellisesta kielen hallinnasta. Oppilaiden maailmankuvan ja mielenkiinnon huomioonottaminen opetustekstejä laadittaessa on välttämätöntä, sillä vieraalla kielellä tutuista asioista lukeminen on helpompaa kuin täysin uusien asioiden opettelu. Tutut avainsanat helpottavat tällöin rakenteiden ymmärtämistä, ja taustatiedot parantavat tekstin koherenssia. Koherenttien sanomien tulkitseminen ja tuottaminen ovatkin tärkeitä vieraan kielen oppimisen tavoitteita.

Hyvän opetustekstin dialogeissa esiintyy tunnepitoisia repliikkejä, yllättäviä kannanottoja, keskeneräisiä argumentteja, epäröintiä yms. (vrt Malmström 1980:64-5). Se saa oppilaan kiinnostumaan ja lukemaan tekstiä vapaaehtoisesti. Hänen on saatava käyttää äidinkielessä opittua ennakointikykyään, joten opetustekstin on oltava mahdollisimman lähellä luonnollista kieltä.

Opetustekstejä laadittaessa sanaston valintakriteerinä on käytetty frekvenssiä, sanojen esiintymistaajuutta (=kuinka monenlaisessa tekstissä sana voi esiintyä), käyttökelpoisuutta, peittävyyttä (=kuinka monta muuta sanaa tietty sana voi korvata) sekä oppimisen helppoutta (Mackey 1971:182, 187). Sanavaraston valinnassa kannattaa käyttää myös leksikaalis-semanttisia sekä lause- ja tekstisemanttisia perusteita, sillä merkityssuhteiden tunteminen helpottaa tekstin tulkintaa. Ryhmittelyssä synonymia, antonymia, hyponymia ja paronymia ovat luontevia kriteereitä, koska sanan täsmällinen merkitys voidaan paljastaa vain sijoittamalla sana kontekstiin (Titford 1981:157-8). Sanaston on oltava helposti aktivoitavaa, tilanteeseen sopi-

vaa, oppilaskeskeistä ja mielekkääseen viestintään rohkaisevaa, jotta sanat ankkuroituisivat helpommin pitkäaikaismuistiin.

Autenttisella materiaalilla tarkoitetaan sellaista materiaalia, joka on alunperin laadittu muihin tarkoituksiin kuin oppikirjoissa käytettäväksi. Jos autenttista materiaalia käytetään kielten oppitunneilla ainoastaan rakenteiden esittelyyn, voidaan sanoa ettei kyseessä ole normaali, autenttinen kielenkäyttö. Siispä autenttista materiaalia tulisikin käyttää kielen rakenteiden tarkastelun lisäksi myös samalla tavalla kuin äidinkieltä vastaavissa tilanteissa. Autenttiset tekstit sopivat hyvin kielen hypoteesien testaukseen, koska kieltä käytetään niissä selvästi määritellyissä konteksteissa. Tällaiset tekstit kehittävät tehokkaasti reseptiivisiä taitoja varsinkin, jos teksteissä esiintyy sosiolingvististä vaihtelua.

Autenttisen materiaalin puute on aiheuttanut sen, ettei oppija ole ymmärtänyt normaalia puhuttua tai kirjoitettua kieltä, koska yksinkertaistettu kieli antaa väärän kuvan rakenteiden esiintymisestä yleiskielessä. Lisäksi yksinkertaistaminen on voinut jopa vaikeuttaa ymmärtämistä, sillä kielellinen ennakointi perustuu autenttiseen kielenkäyttöön. Kokonaisvaltaista, päämäärähakuista lukutaitoa tarvitaan, jotta pystytään erottamaan oleellinen sanoma valtavasta informaatiotulvasta. Opetustilanteisiin sopivaa autenttista materiaalia ovat mm. reportaasit, kertomukset, mainostekstit, telexsanomat, haastattelut, TV-selostukset, runot, filmiarvostelut tai radiokuunnelmat (ks. esim. Malmström 1980:69-82).

HAVAINTOJA LUKION KIRJOISTA

Tässä luvussa esitetyt havainnot on tehty kahdesta kurssimuotoisen lukion oppikirjasta, Hejasta ja Måleista. Erityisenä kiinnostuksen kohteena ovat olleet oppikirjoihin lainattujen autenttisten tekstien ja opetusta varten laadittujen tekstien väliset erot. Koska suurin osa teksteistä on ei-autenttisia, on mielenkiintoista nähdä, miten ne kielellisesti eroavat autenttisista. Ovatko ne helpompia oppia kuin autenttiset tekstit? Lisäksi tarkastellaan kirjoissa käytettyjä yksinkertaistamisstrategioita sekä esitellään lukijoiden mielipiteitä teksteistä. (ks. tarkemmin Ryhänen 1987)

Tekstien luettavuudesta

Tekstin suhteellinen vaikeus riippuu ensisijaisesti lukijasta. Jos aihepiiri on läheinen, jopa nk. vaikeita tekstejä pystytään lukemaan vieraalla kielellä tuttujen avainsanojen avulla. Termiä luettavuus voidaan kuitenkin käyttää myös tekstin ulkoisista eli kielellisistä piirteistä, jotka saattavat olla merkki mahdollisista vaikeuksista. Tällaisia piirteitä ovat mm. sanavalinta, lauserakenteet ja ilmausten muoto. Sanojen abstraktioaste, frekvenssi ja pituus sekä virkkeiden pituus ja kompleksisuus vaikeuttavat tai ainakin hidastavat lukemista. Tehtyjen luettavuusmittausten mukaan (mm. Björnsson 1968, Klare 1974) vaikeusasteen mittariksi riittää kaavio, jossa yhdistyvät semanttinen ja syntaktinen tekijä. Sana kertoo kuitenkin enemmän tekstin vaikeudesta kuin virke kaikissa kielissä. Sanan pituus on usein osoitus sanan harvinaisuudesta, sillä yleistyessään sanoilla on taipumus lyhentyä. Samaten virkkeen pituus korreloi kompleksisuuden kanssa.

Tässä esitetyt luettavuusmittaukset on tehty Björnssonin (1968:46-7) kaavalla, joka yhdistää virkkeen pituuden ja pitkien sanojen prosentuaalisen osuuden. Yllättävä havainto oli, että autenttiset tekstit ovat tämän mittarin mukaan helpompia kuin kielenoppimista varten laaditut tekstit. Perinteisesti autenttisia tekstejä on kuitenkin vältetty oppikirjoissa, sillä niiden oletetaan olevan kielellisesti liian vaikeita. Korkea luettavuusindeksi johtui yleensä suuresta pitkien sanojen lukumäärästä, mutta virkkeiden pituus oli suunnilleen sama näissä kahdessa tekstityypissä. Alin pitkien sanojen prosentuaalinen osuus oli autenttisissa teksteissä (13%) ja ylin ei-autenttisissa (28%). Kirjoihin lainatut autenttiset tekstit ovat tyypillisiä oman kirjallisuuslajinsa edustajia ainakin luettavuusindeksin perusteella (ks. Björnsson 1968:94-8).

Vaikkakaan luettavuusindeksi ei kerro sitä, onko teksti mielenkiintoinen tai hyvin kirjoitettu, sillä on merkitystä vieraan kielen tekstejä arvioitaessa. Pitkät sanat ovat usein vaikeita ja abstrakteja, ja ne tuovat lauseeseen paljon uutta informaatiota. Tällainen teksti on luonnollisesti hidas lukea, eikä vähemmän edistynyt kielenoppija pysty ennakoimaan tulevaa tekstiä (vrt Tommola 1985:20-36). Hänen etenemisensä pysähtyy vaikean sanan kohdalla, sillä hän ei kykene hyödyntämään kontekstuaalisia vihjeitä. Tuntuu siltä että liiallisella uusien sanojen opettamisen halulla tehdään karhunpalvelus oppilaille. Eikö sen sijaan olisi parempi lukea enemmän ja helpompia tekstejä, jolloin saataisiin lisää valinnaisuutta tunneille?

Tekstien sidosteisuudesta

Koheesiosta puhuttaessa tarkoitetaan propositioiden välisiä, näkyviä kielellisiä suhteita, kun taas koherenssissa on kysymys sisällöllisistä suhteista. Sen mitä sanotaan täytyy nimittäin olla relevanttia suhteessa aikaisemmin sanottuun. Siksi puhujien väliset taustatiedot ovat yhtä tärkeitä kuin pintarakenteet sanoman tulkinnan pohjana. "Rivien välistä" lukemalla etsitään implisiittisiä sidostesuhteita, jotta tekstistä tulisi mahdollisimman koherentti.

Suullisen puheharjoittelun osuuden tärkeyttä ei aseteta kyseenalaiseksi tämän päivän kielenopetuksessa. Tällöin keskitytään kuitenkin liian usein irrallisten virkkeiden tuottamiseen esimerkiksi tilannepohjaisissa harjoituksissa. Kieliopillisesti oikeille virkkeille annetaan korkeat pisteet, mutta kielenkäytön sidosteisuutta pidetään yleisen älykkyyden osoituksena (vrt Enkvist 1978:3-6). Koska sidosteisuus on osa kielenkäyttöä, kyky ilmaista itseään koherentisti on yhtä tärkeä vieraan kielen opetuksen tavoite kuin kyky käyttää oikeita rakenteita. Lukiessaan oppilaiden on vaikea havaita muutamaa sanaa suurempia kokonaisuuksia, sillä he keskittyvät yksittäisiin kielen osiin sen sijaan, että tarkkailisivat sidosteisten virkkeiden toimivuutta viestinnällisissä tilanteissa. "Huonot" kielenoppijat prosessoivat tekstiä pala palalta, eivätkä osaa hyödyntää ympärillä olevaa kontekstia, kuten edistyneet lukijat tekevät (ks. esim. Tommola 1985:167-96). Luonnollisesti sisällön selvittäminen on tällöin hidasta ja työlästä. Vaikka oppilaiden kielitaidon taso on osasyynä pala palalta prosessointiin, kielenopetuksessa käytetyt työtavat ovat omiaan edistämään tällaista lukutekniikkaa. Lukemisesta täytyisi siis tehdä kokonaisvaltaista ja tiettyyn päämäärään tähtäävää, jolloin yksittäisten sanojen ymmärtäminen ei aina ole oleellista. Oppijaa pitäisi myös rohkaista arvaamaan ja käyttämään äidinkielessä opittua ennakointikykyään.

Hejan ja Mäletin koheesiota tutkittiin käyttämällä Hallaiday & Hasanin (1976) menetelmän muunnettua versiota. Tutkimus koski ainoastaan virkkeiden välistä koheesiota, sillä virkkeiden sisällä on luonnollisesti jo sidosteisuutta, mutta virkkeiden väliseen sidosteisuuteen kiinnitetään yleensä liian vähän huomiota kielenopetuksessa, kuten edellä mainittiin. Osa käytetyistä kategorioista kuuluu pikemminkin koherenssi-käsitteen alle, mutta koherenssia ei ole pyritty tulkitsemaan tarkemmin, koska toistaiseksi ei tunneta niitä prosesseja, joita lukija käy läpi koherenttia tekstimallia muodostaessaan. Eksplisiittisiä tekstuaalisia piirteitä voidaan sen sijaan tutkia myös kielenopetustarkoituksessa.

BEST COPY AVAILABLE

Sidesanojen suhteellinen osuus on suurin piirtein sama kertovien autenttisten ja ei-autenttisten tekstien välillä. Autenttisissa dialogeissa sen sijaan on enemmän sidosteisuutta kuin ei-autenttisissa. Yleensäkin dialogeissa sidosteisuus näyttää olevan runsaampaa. Autenttisten dialogien voitaisiin siis olettaa olevan helpoimpia, mikäli oppilaat pystyisivät hyödyntämään sidostekeinoja ja mikäli painettua dialogia voidaan pitää autenttisena.

Kertovissa teksteissä yli puolet sidosteisuudesta on leksikaalista, ei-autenttisissa teksteissä vielä enemmän kuin autenttisissa. Ylemmillä luokilla leksikaalisen koheesion osuus kasvaa, mikä varmaankin johtuu kirjantekijöiden halusta "opettaa" uusia sanoja ja sananjohtamista. Luonnollisesti tekstien informaatiotiheys kasvaa ja lukeminen muuttuu raskaammaksi. Leksikaalisesta sidosteisuudesta toisto on ehdottomasti yleisin, mutta ei-autenttisissa teksteissä näkyy sanojen opettamishalu siinäkin, että mieluummin käytetään synonyymejä kuin toistoa. Eksoforinen referenssi on tavallisin referenssimuoto, ja sen osuus vähenee kielitaidon kasvaessa. Tämä johtunee siitä, että tarve puhua "tässä ja nyt" vähenee sanavaraston kasvaessa. Pragmaattinen referenssi sen sijaan on lähes olematonta, ts. hyvin harvoin viitataan mihinkään yleisesti tunnettuun. Oppilailla ei näin ollen katsota olevan kovinkaan paljon taustatietoja käsiteltävistä asioista, sillä kaikki esitellään uutena tietona. Mielestäni oppilaita aliarvioidaan, kun heidän ei oleteta saavan tietoja muiden kanavien kuin oppikirjojen kautta.

Dialogeissa referenssi on yleisin tapa sitoa teksti. Ellipsi on lähes yhtä harvinainen ei-autenttisissa dialogeissa kuin kertovissa teksteissä. Tämä on selvä osoitus siitä, että täydellisillä lauseilla puhumisen katsotaan olevan suositeltavaa kielenoppijan puheessa.

Yleisesti ottaen on yllättävää, että sidesanojen osuus kasvaa kielitaidon kasvaessa. Luonnollisempaa olisi, että heikoille lukijoille tarjottaisiin apua lukemisprosessissa ja edistyneemmät "pakotettaisiin" tulkitsemaan myös suuria kokonaisuuksia. Sidosteisuuden kasvaminen johtuu kuitenkin uusien sanojen opettamishalusta, mikä johtaa siihen, että teksteistä tulee raskaita informaatiopitoisuutensa takia. Liian vahva sidosteisuus tekee teksteistä jankuttavia ja yllätyksettömiä (vrt Källgren 1979:86), eikä oppilaille tarjota malleja vaihteleviin tekstin sitomistapoihin, jotka ovat tärkeä taito myös vieraassa kielessä.

Yksinkertaistamisstrategioita

Tekstejä yksinkertaistetaan sisällön ja/tai muotojen ymmärtämisen helpottamiseksi, sillä autenttisten tekstien katsotaan usein olevan liian vaikeita kielenoppijoille. Syntaktisen ja sanastollisen yksinkertaistamisen ohella tekstien sidosteisuutta voidaan lisätä tai implisiittisiä suhteita voidaan muuttaa näkyviksi esimerkiksi redundanssin avulla. Lisäksi ymmärtämistä voidaan helpottaa esimerkkien ja selitysten avulla. Tekstejä voidaan myös lyhentää, jotta lukija jaksaisi ryhmitellä ajatuksensa paremmin ja jotta mielenkiinto säilyisi kertomuksen loppuun asti. Kuvailevan informaation poisjättämisessä on kuitenkin oltava varovainen, sillä tarinan viehätys voi olla juuri kuvailevissa ilmauksissa.

Yksinkertaistamisen haittoja ovat mm. seuraavat (ks. esim. Madsen & Bowen 1978:152, Bhatia 1983:44-5): Yksinkertaistettu versio välittää vain osan tekstin alkuperäisestä semanttisesta sisällöstä. Varsinkin kirjallisuudessa juuri sanavalinta, stilistiset piirteet, kuvallinen ja symbolinen kieli, rytmi sekä tekstissä piilevät arvot antavat tekstille sen merkityksen. Teksteistä tulee pitkiä ja informaatio vesittyy, jos asia joudutaan esittämään monisanaisesti. Muiden kuin asiantuntijoiden on vaikea yksinkertaistaa ammattikieltä ja samanaikaisesti välttää monimerkityksisyyttä. Käsitykset yksinkertaisesta kielestä ovat äärimmäisen subjektiivisia, varsinkin jos lukijan tausta ei ole tarkkaan tiedossa. Lukija käyttää omaa strategiaansa tekstin tulkinnassa, joten yksinkertaistaja voi jopa vaikeuttaa sisällön ymmärtämistä yrittäessään tulkita tekstiä lukijan puolesta. Yksinkertaistetut tekstit eivät kehitä tehokkaita tekstin käsittelytapoja, sillä teksti on valmiiksi käsitelty. Kuitenkin useimpien kielenoppijoiden on pystyttävä ymmärtämään autenttista kieltä myöhemmin elämässään. Tämän vuoksi jo koulussa olisi opittava selviytymään myös tuntemattomasta kielellisestä aineksesta, jotta kontekstin ja taustatietojen hyödyntämiskyky kehittyisi.

Yleinen käsitys on, että pitkät virkkeet vaikeuttavat ymmärtämistä. Tutkittuihin teksteihin on siis aivan odotetusti lisätty yksinkertaisten päälauseiden määrää. Mitä monimutkaisempia rakenteita alkuperäisessä tekstissä on ollut, sitä todennäköisemmin tekstin osia on jätetty pois. Sivulauseista noin puolet on rinnasteisia, mitä voidaan pitää suurena määränä. Ruotsalaisessa oppikirjakielen tutkimuksessa (Danielson 1975:28) vain 13.4 % oli rinnasteisia sivulauseita, mutta 58.9 % tyyppiä päälause - sivulause. Hejan ja Måletin tutkituissa yksinkertaistetuissa teksteissä

42 % alisteisista lauseista on relatiivilauseita ja att-lauseet ovat toiseksi suurin ryhmä. Sama suhde oli myös toisessa vertailukohteena olleessa ruotsalaisessa tutkimuksessa (Hultman & Westman 1977:191-3).

Relatiivipronomineja ei ole jätetty pois, vaikka ne objekteina ovatkin redundantteja. Upotusrakenteiden määrä on vähentynyt voimakkaasti yksinkertaistettaessa. Tosin joukossa on päinvastainenkin esimerkki, joka varmasti koetaan vaikeampana kuin alkuperäinen:

Alkuperäinen: "Många svar visar att tonåringarna känner ett större ansvar an för tio år sedan."

Yksinkertaistettu: "Många av svaren i den senare undersökningen visar att tonåringarna känner ett större gemensamt ansvar än den grupp som intervjuades tio år tidigare."

Koska yksinkertaistettaessa suuri osa alkuperäistekstiä on jätetty pois, puuttuvan informaation kuvaaminen on johtanut merkityssanojen lisääntymiseen, mikä todennäköisesti lisää oppilaiden prosessointivaikeuksia. Kuitenkin yleisin yksinkertaistamisstrategia on ollut ainoastaan tekstin osien poisjättö sieltä täältä. Virkkeiden pituus on lyhentynyt hiukan, mutta mitään merkittäviä muutoksia ei ole tehty. Poisjätetyt sanat ovat useimmiten lauseadverbiaaleja, appositioita tai attribuutteja. Joitakin sivulauseita on lisäksi muutettu prepositioverbeiksi. Näiden poisjättäminen ei tapauksissa helpota ymmärtämistä, ainoastaan osa taustatiedoista jää pois.

Sanaston vaikeustasoa on vaikea määritellä, koska sanat itsessään eivät ole vaikeita, vaan ne ovat jonkun henkilön mielestä vaikeita jossakin tietyssä yhteydessä. Sanaston tiheys sen sijaan osoittaa, onko kirjoittaja yrittänyt ottaa huomioon kielenoppijan rajoitetun sanavaraston ja siten ennakoida lukijan mahdolliset sanastolliset vaikeudet. Tutkituissa teksteissä näin ei ollut käynyt, vaan leksikaalinen tiheys oli jopa kasvanut. Tämä johtuu siitä, että runsaasti informaatiota sisältäviä tekstin osia oli otettu mukaan, mutta "vähemmän tärkeitä" osia jätetty pois. Tällainen teksti edellyttäisi kuitenkin, että lukijalla olisi hyvä vieraan kielen taito ja että lukijalla ja kirjoittajalla olisi paljon yhteistä taustatietoa. Näin ei useinkaan ole koululaisista puhuttaessa. Sanaston vaihtelun mittaamiseksi laskettiin yhden kerran esiintyvien sanojen osuus kaikista sanoista. Tulos oli, että tehdyt muutokset olivat hyvin pieniä. Siksi voidaan kysyä, oliko nk. yksinkertaistaminen edes tarpeen. Samaa osoittaa se, että vain muutama sana oli vaihdettu yleisempään vaihtoehtoon.

Koska tutkittujen tekstien yleisin yksinkertaistamisstrategia on ollut tekstin osien poisjättö, liittymäkohtien tarkempi tarkastelu on aiheellis-

ta. Olettaa sopii, että kirjoittaja käyttää metatekstiä puuttuvien aukkojen täydentämiseen jo siitä syystä, että metateksti helpottaa ymmärtämistä (ks. esim. Tommola 1980:68). Tulos on kuitenkin päinvastainen: alkuperäisversioiden metateksti on lähes poikkeuksetta jätetty pois. Koska sivuteemat ja taustatiedot on karsittu, myös niitä jäsentämään suunniteltu metateksti on jäänyt pois. Tuloksena on usein hajanainen kooste informaatiota, jota ei erityisemmin yritetäkään sitoa yhteen. Joskus jäljelle on jopa jäänyt viittauksia, joiden korrelaatti puuttuu. Näissä tapauksissa voidaan puhua taitamattomasta ja huolimattomasta yksinkertaistamisesta. Kritiikitön yksinkertaistaminen vääristää todellisen kielen rakenteita, ja tuloksena on oppikirjojen "alaston" kieli. Jo äidinkielessä opittu kielellinen ennakointi perustuu kuitenkin luonnolliseen kielenkäyttöön todellisissa viestintätilanteissa.

Lukijoiden mielipiteitä teksteistä

Kieli on hyväksyttävää semanttisesti, jos syntyperäiset puhujat ymmärtävät sitä. Keskustelun ulkoiset olosuhteet ja tilannetekijät on otettava huomioon, ennen kuin voidaan määritellä Gricen (1975:45-6) yhteistyöperiaatteiden toteutuminen. Oppikirjojen tekstejä kritisoidaan siitä, että puhekieli esitetään niissä usein esimerkinomaisesti ottamatta huomioon puhekielen tunnusmerkkejä. Kielellisestä normista tai muodoista riippumatta päähenkilöiden on puhuttava ja esiinnyttävä oppikirjoissa kuten todelliset ihmiset, ei kuten abstraktit olennot ihanteellisine käyttäytymismalleineen ja valmiiksi muotoiltuine ajatuksineen.

Jotta saataisiin käsitys siitä, kuinka luonnollisina ruotsia äidinkielenään pitävät nuoret pitävät suomalaisille lukiolaisille tarkoitettuja tekstejä, muutamia puhekielen tekstejä annettiin heille arvioitavaksi. Koehenkilöt saivat kommentoida tekstejä vapaasti sekä kirjoittaa korjausehdotuksensa viereen, jos oppikirjan ruotsi ei tuntunut idiomaattiselta ruotsilta. Huomautusten analysoinnissa on käytetty Jenny Thomasin (1983) jakoa kieliopillisiin virheisiin ja pragmalingvistisiin erehdyksiin. Virheet on helppo nähdä, koska ne kuuluvat kielen systeemiin. Pragmalingvistisiä erehdyksiä ei sen sijaan aina osata laskea puutteellisen kielitaidon syyksi, vaan niiden katsotaan olevan puhujan henkilökohtaisia kömmähdyksiä. Niitä syntyy mm., kun äidinkielen puheaktistrategioita käytetään vieraassa kielessä, jolloin syntyperäinen tulkitsee sanoman eri tavalla kuin vieraan kielen puhuja on tarkoittanut. Jopa oppikirjat suosivat niiden syntymistä

käyttämällä liian täydellisiä ja eksplisiittisiä lauseita, mikä on pragmatiikan ekonomian periaatteen vastaista. Tällainen kieli saattaa sitä paitsi antaa jopa negatiivisen kuvan puhujan persoonasta ja hänen tavastaan kommunikoida.

Seuraavista esimerkeistä näkee selvästi suomen kielen vaikutuksen. Suomessahan 'vain'-sanaa käytetään usein ilman rajoittavaa funktiota, mutta ruotsalaisia 'bara' on häirinnyt erittäin suuressa määrin. Samaten suomen -han, -hän -päätteiden kääntäminen 'ju'-sanalla sekä 'just' ja 'alldeles' -lauseadverbiaalien käyttö suomen kielen tavoin ovat ärsyttäneet ruotsalaisia informantteja:

esim. Så lycka till på resan bara! > Så lycka till på resan!

...Så blev jag ju också bestulen på pengarna som jag hade i axelväskan.

Många barn och unga känner just inga gamla människor. > ... känner knappast några gamla människor.

Man kan också vända sig till hemlandets ambassad eller konsulat om det råkar finnas på det ställe där man just är. > ... där man då är.

Jag har inte slutat med det alldeles, men jag är inte med i tävlingar längre. > ...med det helt, men...

Seuraavat virkkeet ovat esimerkkejä poikkeavista sanavalinnoista, joissa suomalainen ajattelutapa tulee esiin. Lukijoiden mielestä viimeisessä esimerkissä syntyy ristiriita puhujien välillä, koska toinen on Suomesta ja toinen Ruotsista:

esim. Under tre veckor hemma har jag god tid att ägna mig åt familjen. > ... har jag gott om tid att...

Där kan det många gånger vara lapp på luckan. (tuntematon)

Peter: Hur fick du platsen?
Matti: Vi satte in en annons i en rikssvensk tidning. > ... en svensk rikstidning.

Informantit ovat halunneet muuttaa joitakin sanoja, joita he ovat pitäneet paremmin tilanteeseen sopivina. Jotkut sanavalinnat ovat ärsyttäneet nuoria lukijoita tai ne ovat olleet tuntemattomia suomenruotsalaisuutensa vuoksi. Prepositiovalinnoissa näkyy selvästi 'på'-preposition yleistynyt käyttö:

esim. Nej, badrummet ligger i bottenvåningen. > ... på...

Hos instituten kan ungdomarna få musikutbildning. > På instituten...

Vi blev stormförälskade i Madrid. > Vi blev jätteförtjusta / helförtjusta i Madrid.

Om man har åldern inne, så kan man... > Om man är i rätt ålder, så kan... / Om man är tillräckligt gammal, så...

Affärer med popmode > ?

Jag har räknat matematik i två år och... > Jag har läst/pluggat/studerat matematik...

Vi kan gå ut och gå om hon orkar. > ... ut och ta en promenad...

A: I dag är han anställd inom långvården.
B: Är det inte tungt och deprimerande att arbeta bland alla hjälplösa kroniker? > ... långvårdspatienter?

Men ingen av mina väninnor därhemma reflekterar över att göra som jag och... > ... därhemma funderar på...

Jag lärde mig en massa, eftersom... > ...mig mycket,...

Hur började det alldeles konkret? > ... det för att vara exakt?

Du kan aldrig ana vad intressant det är. > ... hur intressant det är.

Lauserakenteista tehdyt huomautukset koskivat yleensä virkkeiden kompelyyttä ja määreiden sijoittelua. Vaikka kyseessä oli puhekieli, informantit katsoivat kielen muistuttavan pikemminkin kirjoitettua kieltä, sillä yhteen ainoaan virkkeeseen oli usein kasattu liikaa informaatiota.

esim. Och så finns det faktiskt många som har sina stugor i skärgården och dessutom alla de som bor där året om och som behöver havet för att kunna livnära sig.

Allt är bra, de gamla blir ju omhändertagna, tycker vi. > Vi tycker att allt är bra, när de gamla blir omhändertagna.

De hade en ganska stor gård och ett stort hus med många rum, helt moderna. > ... med många, moderna rum.

Jag arbetar i skift på tio dagar ute och tio dagar hemma.
> ... i skift, tio dagar ute och tio dagar hemma.

Då får man jäkta för att hinna bara med att tvätta, sköta och mata.
> ... jäkta för att bara hinna.../... jäkta bara för att hinna...

Men vi tänker inte på att det är dagens åldringar som har skapat detta för oss så självklara > ... skapat detta som för oss är så självklart.

Seuraavat otteet ovat esimerkkejä siitä, etteivät tekstien kirjoittajat ole olleet huolellisia pronominivalinnoissaan. Aina ei nimittäin ole selvää, mihin pronomini viittaa. Lisäksi jotkut viittauksista voitaisiin poistaa kokonaan.

esim. Visserligen är jag minderårig, men för det kan man väl säga vad man tycker, eller hur?

Jag läste "Tågluffa lätt och rätt". Det kostade bara en femma.

Det är inte svårt att få tiden att gå. Och efter 16 dagar bär det av hem till familjen i Bergen.

Familjen Lassas är riktiga MBI-fantaster, men det kostar inte heller mycket att vara med.

Res, ät och bo billigt!
Så lockas tusen och tusen ungdomar att köpa ett interrail-kort.
> På det sättet lockas...

Informanttien kommentit antavat viitteitä siitä, etteivät tekstien kirjoittajat aina ole onnistuneet hyvin sanavalinnoissaan. he ovat joskus keskittyneet vain kielenopetukselliseen puoleen materiaalia laatiessaan, kun taas lukijat ovat huomioineet myös sisällön. Tämä näkyy siitä, että lukijat ovat havainneet myös sellaisia tekijöitä, jotka pystytään tulkitsemaan ainoastaan ottamalla huomioon tilannetekijät. Tällaisia tekijöitä ovat mm. ekonomian periaate sekä puhe- ja kirjakielen ominaispiirteet. Koska myös vieraan kielen lukemisen tarkoitus on sisällön selville saaminen, kieli ei saa olla liian vaikeaselkoista, jottei lukijan koko kapasiteetti mene ulkoisten signaalien selvittämiseen.

Lopuksi

Kieltä yksinkertaistetaan pääasiassa pedagogisiin tarkoituksiin, mutta yksinkertaistaminen ei ole välttämättä aina eduksi. Kertomuksesta jää nimittäin vain kehys jäljelle, kun lisätiedot poistetaan. Samalla häviää symboliikka ja kuvaileva informaatio, jotka antavat tekstille sen viehätyksen. Myös useita didaktisia sovellusmahdollisuuksia menetetään, kun tekstiä ei voi lukea "rivien välistä". Tavallaan lukijaa aliarvioidaan, jos hänelle tarjotaan vain yksinkertaistettua kieltä. Hänhän saa ilmaista vain ennestään tuttuja asioita, eikä kielenopetuksesta tule ikkunaa maailmaan. Sitä paitsi lukija saa melko yksipuolisen kuvan vieraasta kielestä ja sen mahdollisuuksista, jos hän tutustuu vain yksinkertaistettuun kieleen.

Yksinkertaistetut tekstit voivat antaa väärän kuvan kielen rakenteiden esiintymisestä. Ymmärtäminen voi olla jopa vaikeampaa kuin luonnollista kieltä luettaessa, sillä kielellinen ennakointi perustuu luonnollisen kielen redundanssiin. Informaatiopitoinen teksti on sitä paitsi raskas lukea, joten tällaisten tekstien käyttäminen ei ole omiaan kohentamaan paamäärähakuista lukutapaa, jota tarvitaan myöhemmin elämässä esim. jatko-opinnoissa.

Jos tekstien laadinnassa pääpaino on sisällössä, saadaan tulokseksi tekstejä joita oppilaat lukevat jopa vapaaehtoisesti kiinnittämättä huomiota "vaikeuksiin". Kuten aikaisemmin todettiin, autenttiset tekstit eivät välttämättä aina ole kaikkein vaikeimpia. Tietenkin on olemassa myös vai-

keita autenttisia tekstejä, mutta varmasti löytyy kaikille sopivaa autenttista materiaalia. Kaikkia vaikeita tekstejä ei tule karsia, sillä on opittava tulemaan toimeen myös tuntemattoman kielellisen aineksen kanssa, kuten on laita normaalissa elämässä. Vaikeaa kielellistä ainesta käsiteltäessä on kuitenkin muistettava ns. pedagoginen autenttisuus eli tekstit on käsiteltävä samalla tavalla kuin vastaava materiaali käsiteltäisiin äidinkielellä.

KIRJALLISUUTTA

Alatis,J.A., H.B.Altman & P.M.Alatis (eds.) 1981. The Second Language Classroom: directions for the 1980's. New York: Oxford University Press.

Alexander,L.G. 1981. "Materials Design: Issues for the 1980's: An European Point of View." Kirjassa: Alatis et al (eds.),245-66.

Bhatia,V.K. 1983. "Simplification v. Easification. The Case of Legal Texts". Applied Linguistics 4,42-54.

Björnsson,C.H. 1968. Läsbarhet. Stockholm: Bokförlaget Liber.

Danielson, Sylvia 1975. Läroboksspråk. En undersökning av språket i vissa läroböcker för högstadium och gymnasium. Umeå: Acta Universitatis Umensis.

Enkvist, Nils Erik 1978. "Some Aspects of Applications of Text Linguistics". Kirjassa: Kohonen, Viljo & Nils Erik Enkvist (eds.) 1978. Text Linguistics, Cognitive Learning and Language Teaching. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja. Turku 1978,1-27.

Grice,H.P.1975. "Logic and conversation". Kirjassa: Cole,P. & J.L.Morgan (eds.) 1975. Syntax and Semantics 3. Speech Acts. New York.

Halliday,M.A.K. & R.Hasan 1976. Cohesion in English. London: Longman.

Hultman, Tor G. & Margareta Westman 1977. Gymnasistsvenska. Lund: Liber-Läromedel.

Källgren, Gunnel 1979. Innehåll i text. Ord och stil II. Språksamfundets skrifter. Lund: Studentlitteratur.

Mackey, William Francis 1971. Language Teaching Analysis. London: Longman Group Ltd.

Madsen, Harold S. & J. Donald Bowen 1978. Adaptation in Language Teaching. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

Malmström, Lars 1980. Kommunikativ språkmetodik. En idébok. Stockholm: Esselte Studium.

Piepho, Hans-Eberhard 1981. "Establishing Objectives in the Teaching of English". Kirjassa: Candlin, Christopher N. (ed.) 1981,8-23. The Communicative Teaching of English. Principles and an Exercise Typology. Harlow, Essex: Longman Group Ltc.

Ryhänen, Raija 1987. Om utvärdering av lärobokstexter i svenska som främmande språk. Joensuu: Joensuun yliopiston julkaisuja.

Thomas, Jenny 1983. "Cross-cultural pragmatic failure". Applied Linguistics 4,91-112.

Titford, Christopher J. 1981. "Lyons' 'Meaning Ralations': two areas of application". Teoksessa: James, Allan & Paul Westney (eds.) 1981. New Linguistic Impulses in Foreign Language Teaching. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 147-60.

Tommola, Jorma 1980. "Some Parameters of Simplification". Teoksessa: Sajavaara, K., A.Räsänen and T.Hirvonen (eds.) 1980. Papers in Language Learning and Language Acquisition. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja, no 28. Turku,59-76.

Tommola, Jorma 1985. Context Effects on the Processing of English as a Foreign Language. Turku: Turun yliopiston julkaisuja, sarja B, osa 169.

Taina Pitkänen-Koli
Department of Scandinavian Languages
University of Oulu

SUKUPUOLTEN TASA-ARVO JA KIELTEN OPPIKIRJAT

ABSTRACT

EQUALITY BETWEEN THE SEXES IN LANGUAGE TEXTBOOKS

A law of equality came into force in Finland in the beginning of 1987. The law poses a great challenge for our educational system, and it is therefore appropriate to examine the picture our school textbooks give us of the world of women and men. The data for this study are several textbooks of Finnish, English and Swedish used in comprehensive schools between the years 1979 and 1983. Concentrating on textbooks for 14-17-year-olds - an important age for equality education - the study discusses the portrayal of sex roles in those textbooks and tries to give food for thought for those teachers who are interested in these aspects of their textbooks.

The study asks questions such as how often women and men appear in the pictures and texts of the books, what occupations they have, to what extent women and men work at home or outside their home, what they do at home, what qualities girls and boys possess, and which sex initiates actions.

It is observed that the textbooks give more coverage to men and boys than to women and girls in both their pictures and their texts. Men are presented as strong, action-initiating, and occupying various well-paid positions, whereas women are typically presented as either housewives or in low-income occupations.

The conclusion is that in presenting predominantly traditional sex roles, which give boys more models to identify themselves with than girls, the textbooks do not prepare girls and boys equally for adult life.

SUKUPUOLTEN TASA-ARVO JA KIELTEN OPPIKIRJAT

Vuoden 1987 alussa astui voimaan tasa-arvolaki, joka asettaa suuria toiveita, jopa velvoitteita koululaitokselle. Lain mukaan kaikkien viranomaisten tulee edistää tasa-arvoa. Tarkoituksena on myös parantaa naisten asemaa erityisesti työelämässä (1 §). Siteeraan suoraan kirjasesta Tasa-arvolaki:

> Laki edellyttää, että naisille ja miehille järjestetään samanlaiset mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen. Tämä velvoite koskee niin viranomaisia kuin muitakin, kuten esimerkiksi työnantajia tai ammattijärjestöjä, jotka järjestävät koulutusta. Koulutuksessa ja opetuksessa käytettävien kirjojen ja muun oppimateriaalin on tuettava lain mukaan tasa-arvon toteutumista. Se merkitsee muun muassa, että esimerkiksi kirjojen tehtävät eivät saa tukea kaavamaisia ennakkoluuloja ja käsityksiä perhe- ja työelämän tehtävien jaosta. Tältä osin tasa-arvon edistämisvelvoite koskee erityisesti niitä viranomaisia, joiden tehtävänä on hyväksyä käytettävä opetusaineisto.
>
> Koulutuksen kaikilla tasoilla on pyrittävä muuttamaan asenteita, jotka ohjaavat valitsemaan ammatin sukupuolen mukaan. Asenteita voidaan muuttaa jo peruskoulussa annettavan valistuksen ja ammatinvalinnanohjauksen avulla. Opettajakoulutuksessa on kiinnitettävä huomiota siihen, miten opettajien omat asenteet vaikuttavat oppilaiden käsityksiin tytöille ja pojille sopivista ammateista.

Peruskysymys on, antaako koulu samat mahdollisuudet ja valmiudet tytöille ja pojille ajatellen heidän tulevaa ammatillista kehitystään. Koululaitosta on aikaisemminkin kehoitettu edistämään sukupuolten tasa-arvoa, nimittäin peruskoulu- ja lukiolaeissa 27.5.1983 sekä keskiasteen koulutuksen kehittämislaeissa 1978, 1980, 1985. Sama koskee ohjeita peruskoulun ja lukion uusista tuntijaoista, 1985. Että myös oppimateriaaleja tulee kehittää sukupuolten tasa-arvoa edistäviksi käy ilmi OPM:n monisteesta 1986:13. OPM:n mukaan sekä kouluhallitus että ammattikasvatushallitus kiinnittävät jatkuvasti huomiota tasa-arvonäkökohtiin hyväksyessään oppimateriaaleja. Tällä perusteella ei kuitenkaan ole oppimateriaalia hylätty viime vuosina. Kouluhallituksen raportissa muistutetaan, että kuvituksen muuttaminen siten, että roolit kokonaan vaihtuvat, on keinotekoista eikä vastaa todellisuutta, jossa lapset elävät. Kouluhallituksen mukaan keskitie on suotava.

Vuonna 1975 ilmestyneessä julkaisussa Sukupuolten tasa-arvo koulutuksessa todetaan luvussa "Oppikirjat ja sukupuoliroolit" (s. 32)[1], että kertomuksissa ja esimerkeissä ja kuvituksissa, oppiaineesta riippumatta, esiintyvät henkilöt kuvataan sukupuolirooleissa, jotka ovat perinteisiä - vieläpä niin, että tämä roolirajojen jyrkkyys on huomattavasti selvempi kuin tällä hetkellä todellisuudessa vallitsee. Edelleen todetaan, että miespuolisten henkilöiden dominoiva asema kaikissa asiayhteyksissä on omiaan vahvistamaan käsityksiä sukupuolten eriarvoisuudesta. Erilaisuutta korostava roolijako ilmenee liittyneenä sekä perhe-elämään että ammattitoimintoihin eli yksityisyydessä ja julkisessa toiminnassa.

PIILO-OPPISUUNNITELMA

Koulutusta eivät ohjaa vain kirjoitetut oppisuunnitelmat vaan myös näkymättömät sisäistetyt arvot ja normit. Piilovaikutus toimii usein konservatiivisena voimana, joka estää uudistuspyrkimykset, säilyttää esim. luokkaeroja ja ylläpitää stereotyyppisiä sukupuoliasenteita.[2] Tämä on ristiriidassa sen kanssa, että opetuksen päämääränä tulisi olla arvomaailman ja maailmankatsomuksen kehittäminen. Useimmilta jää huomaamatta, että se malli, johon pojat sosiaalistetaan, on yhteiskunnassamme tyttöjen mallia arvostetumpi ja näkyvämpi.

VOIKO KOULU TEHDÄ JOTAIN?

Koululla on mahdollisuuksia, vaikka oppilailla on jo kouluun tullessaan käsitys ja kuva sukupuoliroolеista. Koulu valitsee omalta osaltaan, vahvistaako se stereotyyppisiä asenteita vai antaako oppilaille mahdollisuuden ajatella uudesti ja tuoreesti. Vuorokaudessa oppilas viettää koulussa valveillaoloajastaan useampia tunteja kuin kotona. Oppilas ei voi valita oppikirjaansa. Opetus on opettajajohtoista ja antaa opettajalle tulkinnan mahdollisuudet. Sukupuoliroolikysymykset ovat ajankohtaisia kasvaville tytöille ja pojille, jotka hakevat malleja. On todettu (mm. Erasmie 1975:170), että murrosikäisillä pojilla on hyvin stereotyyppinen ja ennakkoluuloinen käsitys sukupuoliroolеista. Koulu voisi tasapainottaa tätä tilannetta.

Oppiaineita, joissa on erikoisen hyvät mahdollisuudet vaikuttaa, ovat äidinkieli, vieraat kielet, yhteiskunnalliset aineet, liikunta ja urheilu. Muita kiitollisia aineita ovat historia, kirjallisuus, filosofia ja uskonto. Mitä oppimateriaaleihin tulee, materiaalin tekijä valitsee itse, minkä kuvan sukupuoliroolеista hän antaa.

MUUTAMIEN OPPIKIRJOJEN ROOLIKUVIEN TARKASTELUA

Tarkastelussa käytetään materiaalina ala-asteen äidinkielen kielioppia, luku- ja työkirjaa Sana Sanalta; tämä tarkasteluni pohjaa tutkija Marjatta Saarnivaaran pitämään luentoon Kajaanissa 28.10.1985. Englannin kielen materiaalina ovat, Gunnel Cleven tekemän kartoituksen pohjalta, Say it in English 1,2 ja 5,7, Jet Set 7, On the Move 8 ja Welcome to English 9y ja 9kl, ja ruotsin kieltä edustavat Hej på dig 7, 8, 9[3].

Peruskoulun kaikki luokat eivät ole tasapainoisesti edustettuina materiaalissa. Pääpaino on luokilla 7-9, jotka tosin ovat tasa- arvokysymysten kannalta tärkeitä luokkia. Kirjat ovat ilmestyneet vuosien 1971-1983 aikana, joten ne eivät ole aivan tuoreita, mutta ne ovat joka tapauksessa ilmestyneet Valtioneuvoston tasa-arvosuosituksen jälkeen. Osaa kirjoista ei ilmeisesti enää käytetä tai käytetään erittäin harvoissa kouluissa, joten näiden kirjojen antama kuva sukupuolirooleista voi hyvinkin poiketa niiden oppikirjojen antamasta kuvasta, jotka nyt ovat eniten käytössä. Edellä sanottu ei kuitenkaan mitätöi sitä, että nyt tarkkailtavina olevilla oppikirjoilla on aikanaan ollut tietty piilovaikutus.

Artikkelini päätarkoitus on ottaa oppikirjojen - tässä tapauksessa eräiden kielten oppikirjojen - sukupuoliroolinäkemys keskustelunalaiseksi ja antaa yksinkertaisia eväitä niiden opettajien käyttöön, jotka haluavat tutkailla käyttämiään oppikirjoja sukupuoliroolien näkökulmasta. Tasa-arvokasvatuksen hyväksyminen osaksi koulutusjärjestelmäämme riippuu yksityisten opettajien panoksesta. Luonnollisesti olen myös kiinnostunut metodisesta keskustelusta.

Tarkastelutapa ja tulokset. Tarkastelen sekä kuvitusta että tekstejä. Näistä tarkastelen lähemmin nais- ja miespuolisten henkilöiden määrää, ominaisuuksia ja toimintaa kodissa ja kodin ulkopuolella, ennenkaikkea ammateissa.[4] En voi kuitenkaan mennä systemaattisesti läpi kaikkia e.m. kohtia koko materiaalissa, koska tiedossani ei ole kaikkia yksityiskohtia. Kuvat ovat tärkeä tarkastelun kohde. Kuva ympäröi meitä nykyään kaikkialla. Werkmästerin (1976:79) mukaan se muokkaa asenteita tehokkaammin kuin sana. On myös havaittu, että kirjan autenttinen kuva voi edustaa perinteisempää sukupuolimallia kuin itse teksti.

Kuvat. Vaikuttaa siltä, että naispuolisten henkilöiden määrä vähenee siirryttäessä ylemmille luokille: esim. alaluokkien englannin kirjoissa on yhtä paljon naisten ja miesten kuvia, mutta yläluokilla naisten osuus putoaa n. 14 %:iin. Nainen kuvataan äidiksi 70 %:ssa ala- ja keskiluokkien englannin kirjojen kuvista, mies vain 30 %:ssa isäksi. Ruotsin kielen yläluokkien kirjoissa naisia on kahdessa kolmasosassa kuvista. Myös Kingston & Lovelace (1977-78, 148-9) ovat todenneet, että miehet hallitsevat kuvia.

Tekstit. Aikuisten naisten ja miesten määrä vähenee ylempien luokkien englannin kielen oppikirjojen teksteissä, ja äitihahmo häviää kokonaan. Tilalle tulevat teini-ikäiset tytöt ja pojat. Perinteisen nais- ja miesroolin esittäminen jatkuu kuitenkin yläluokille asti. Ammatinvalintaa käsittelevissä jaksoissa esitellään tytöille harvoja aloja, ja ne ovat

matalapalkka-aloja: konekirjoittaja, kampaaja, myymälän kassa, tarjoilija. Miesten ammattien esittely on monipuolisempaa: upseeri, palokuntalainen, sähköasentaja, tiedemies jne.

Kirjoista heijastuvat hyvin Suomessakin sukupuolen mukaan eriytyneet ammatit. Epäilen kyllä, ettei ole Englanninkaan yhteiskuntarakenteen mukaista todeta, kuten Cleve kertoo, ettei tyttöjen kohdalla kannata mainita akateemisia ammatteja, "koska ne ovat vielä kaukana tulevaisuudessa".

Äidinkielen ja englannin kielen kirjoissa nainen kuuluu kotiin, siis yksityisyyteen, mies julkisuuteen. Äiti kuvataan englannin kirjoissa työteliäänä, ja hän ehtii joka paikkaan. Kun isä on kotona, hän istuu katetun pöydän ääressä ja odottaa aamiaista tai leikkii sähköjunalla. Varsin yllättävää on, että kun pojat tai miehet englannin keskiluokkien kirjoissa yrittävät käyttää kodinkoneita, he epäonnistuvat aina. Miehen malli on menevän miehen malli. Niille harvoille menestyville naisille, joita englannin kirjoissa esiintyy, huomautetaan perhevelvollisuuksista. Helena Takaloa haastateltaessa kysytään: "Eikö perheenne joudu kärsimään siitä, että olette urheilija?" (lainattu Cleven mukaan).

Ruotsin kielen kirjoissa ei esiinny ollenkaan kotikuvia. Naisten osuus esiteltävistä henkilöistä on 38 %.

Ammatit. Työ on tärkeä itsearvostuksen lähde. Yli puolet Suomen työikäisistä naisista käy ansiotyössä. Etelä-Suomessa naisten koulutustaso on jo keskimäärin korkeampi kuin miesten.

Tarkasteltavina olevissa oppikirjoissa naisten koulutustaso on alhaisempi kuin miesten, ja valtaosa naisten ammateista kuuluu matalapalkka-aloihin. Ne edustavat pääasiassa hoito-, palvelu- ja opetusaloja - näinhän on todellisuudessakin. Naisten ammatteja esitellään myös määrällisesti vähemmän kuin miesten. Suurin ero naisille ja miehille annettujen ammattimäärien ja laatujen välillä on äidinkielen oppikirjassa (mukaan on otettu myös satuhahmoja). Naisiin viittaavat äiti, äitipuoli, akka, noita, siivooja, prinsessa ja lumikki. Miehiin isä, esi-isä, mies, isäntä, opettaja, autoilija, taikuri, kalastaja, maamies, maalari, muurari, nuohooja, sukeltaja, sarjakuvasankari, vapaamuurari, herttua, poika, prinssi. Englannin kielen alaluokkien oppikirjoissa nainen esiintyy enimmäkseen opettajana, jolloin hän vanhan perinteen mukaan on naimaton, tai sitten myyjättärenä. Miehistä Cleve ei anna tietoja. Keskiluokkien kirjoissa nainen on kaupanomistaja, opettaja, näyttelijätär, tanssijatar; mies tehdastyöläinen, maanviljelijä, autonkuljettaja, lentäjä, poliisi ja YK-virkailija.

Ruotsin kielen oppikirjat eroavat edellisistä sikäli, että niissä naisellakin voi olla akateemista koulutusta edellyttävä ammatti. Naisten ammatit ovat seuraavat: opettaja, peruskoulunopettaja, hammaslääkäri, hammashoitaja, sairaanhoitaja, lastenhoitaja, toimittaja, lentoemäntä, kuuluttaja; miesten: maisteri, työnvälittäjä, pankkivirkailija, autonkuljettaja, levyjuontaja, kalastaja, poliisi, tarjoilija, teknikko, tullivirkailija, TV-mekaanikko, eteisvahtimestari.

Mielenkiintoista on havaita, että ruotsin kirjojen miesammattien joukkoon mahtuu pari tyypillistä naisammattia: pankkivirkailija ja tarjoilija. Kaikissa kirjoissa opettajan ammatti on esitetty naisammattina. Sen sijaan eriytyneempi muoto opettajasta esiintyy miehillä: maisteri ja tiedemies.

Sopivan lisän edelliseen antaa ruotsin oppikirjoissa tehty työpaikkojen tarkastelu. E.m. ammattien lisäksi naiset työskentelevät tavarataloissa, linja-autoasemilla ja kioskeissa, miehet tehtaassa, omassa työpajassa ja metsässä.

Hankitut ominaisuudet liittyvät henkilön saavuttamaan valtaan ja maineeseen. Huttunen & Happosen (1974:41) mukaan nämä eivät kuulu naisen perinteiseen roolikuvaan. Näiden esiintymistä on tutkittu vain ruotsin oppikirjoista. Pelkosen mukaan kirjoissa esiintyy 18 valtaa ja mainetta omaavaa henkilöä, jotka kaikki ovat miespuolisia - ainoana poikkeuksena kuningatar Margareta (poliittinen johtaja), mutta hänen asemaansa voitaneen pitää perittynä, ei hankittuna. Poliittisten johtajien lisäksi mukaan on otettu tutkimusretkeilijät, taiteilijat ja urheilijat.

Muut miehille annetut ominaisuudet ovat yhteydessä isoon kokoon, voimakkuuteen ja nopeuteen, naisille annetut ulkonäköön ja "pirteyteen". Näitä ominaisuuksia kuvaavia adjektiiveja ovat lång, stor, större, stark, tuff, hård, snabb ja bra, bättre, bäst (miehet) sekä söt, romantisk, hygglig, ser bra ut, pigg ja arg (naiset). Tekstissä esiintyy kerran sana snäll: "Också en snäll ishockeyspelare ser ganska tuff och farlig ut", mutta sitä ei ole otettu mukaan, koska lausekkeessa on persoonaton subjekti.

On mielenkiintoista, että valtaosa sekä miehiä että naisia koskevista lausekkeista on miespuolisten henkilöiden tuottamia. Naispuoliset henkilöt eivät tuota yhtään miestä kuvailevaa lauseketta. Miesten maskuliinisia piirteitä, voimakkuutta ja aktiivisuutta kuvaavat ilmaisut liittyvät urheilutekstein. Tekstin lisäksi urheilun merkitystä korostaa myös kirjojen kuvitus, kansikuvia myöten, erikoisesti 7. luokalle tarkoitetussa kirjassa. Naisiakin on mukana, mutta vain niissä autenttisissa kuvissa, noin puolessa materiaalista, joissa on sekä naisia että miehiä.

Ruotsin kielen oppikirjojen analyysissa on kokeiltu myös ns. aktanttimalleja[5], jossa lähdetään liikkeelle konkreettista toimintaa osoittavan lauseen subjektista. Analyysi osoitti, että puolet toimivista subjekteista on miespuolisia henkilöitä, 1/3 naisia. Tämä on mielenkiintoinen malli, jota voitaisiin käyttää yhdessä Hallidayn kehittämän systeemikieliopin rinnalla (Halliday, M.A.K.: "Notes in transitivity and theme in English", Journal of linguistics 1967, 1968 ja Explorations in the functions of language 1976).

Näinkin vaatimattomassa materiaalissa, kuin yllä on käsitelty, todentuu Rita Liljeströmin (1966) havainto, että naiset ovat kulttuurissamme sopeutuneet rooliinsa miehen objektina. Heitä arvostetaan ensisijaisesti ulkonäön, iän ja näyttöarvon perusteella. Roolin kunniakkuus kruunataan äitiydellä. Sosiaalisen identiteettinsä ja aineellisen elintasonsa he saavat puolisonsa kautta.

Loppuarvioksi muotoutuu, että e.m. tutkitut oppikirjat vahvistavat perinteistä keskimääräistä käsitystä naisten ja miesten yhteiskunnallisista rooleista. Oppikirjat eivät anna aihetta uuteen ajatteluun, eivät synnytä oppimiselle niin hedelmällistä tiedollista ristiriitaa. Oppikirjojen antama kuva todellisuudesta on osittain jälkeenjäänyt, sillä naisia toimii esim. akateemisissa ammateissa toki paljon enemmän kuin mitä kirjat osoittavat, ja tyttöjä on yli puolet monissa koulutuslaitoksissa, joten tyttöjen henkisiäkin toimintoja tulisi tuoda esiin. Toisaalta myös miesten ammatit ovat perinteisiä, muutamaa ruotsin kirjojen poikkeusta lukuunottamatta. Kuitenkin oppikirjat antavat pojille enemmän samaistumismalleja kuin tytöille. Oppikirjat eivät valmista tyttöjä ja poikia tasapuolisesti aikuiselämään eivätkä näin ollen tavoita asetettuja tasa-arvovaateita.

LOPPUMIETELMÄ

Tasa-arvokasvatus on vaikea tehtävä ja erittäin monisyinen kysymys. Erikoisen tärkeitä ovat didaktiset kysymykset. Vaativaan haasteeseen tulisi kuitenkin paneutua, koska koulu toimii aikuisyhteiskunnan ja työpaikan mallina. Onnistunut tasa-arvokasvatus edellyttää opettajalta asian omakohtaista tiedostamista. Opetusmuodoilta se edellyttää ei-hierarkisia muotoja. Opetuksen tulisi saada aikaan reflektoivaa, kriittistä ajattelua. On tärkeää pohtia sitä, missä määrin tulee ottaa huomioon oppilaiden kehitysvaiheet ja niiden mukanaan tuoma helppous tai vaikeus käsittää ja käsitellä sukupuolirooleihin liittyviä kysymyksiä. Aikaisemmin on todettu, että yksi vaikea ikä on murrosikä. Norjassa suositellaan tasa-arvokasvatuksen aloittamista

mahdollisimman varhain ja erityistä panostamista murrosikään. (ks. Metodisk veiledning...). Lahelman et. al. raportin mukaan tasa-arvokasvatuksessa sivutaan herkkiä, henkilökohtaisia ja ideologisia kysymyksiä. Koulussa ei ole totuttu keskustelemaan henkilökohtaisista asioista, mikä voi aiheuttaa voimakasta vastustusta. Hollannin koulutuskokeilussa on havaittu, e.m. Lahelman et. al. mukaan, että tiedon välittäminen ei ole hyvä keino: tarvitaan vähemmän sanoja ja enemmän toimintaa. Esim. 16-20 vuotiaat torjuvat helposti ideologisen keskustelun sukupuolten tasa-arvosta. Rationaalinen lähestymistapa ei salli ambivalenssia eikä oppilaiden omia ristiriitaisia tuntemuksia. Vastakkaiset näkemykset kiusaavat oppilaita, ja informaatio tuntuu vain voimistavan vastustusta. Oppilaat voivat myös vierastaa toisiaan. Tasa-arvokasvatus onnistuu, jos voidaan lähteä liikkeelle konkreettisista tilanteista ja suunnitella toimenpiteet yhdessä. Tämä synnyttää tiedon tarvetta.

Hollannin tasa-arvokasvatusta kutsutaan "normeja ja rooleja rikkovaksi kasvatukseksi". Sen päämääränä on saada oppilas ajattelemaan, näkemään oman toimintansa merkitys sekä se, että henkilökohtaiset tilanteet ovat usein yhteiskunnan rakenteiden säätelemiä. Kasvatuksen lähtökohtana on uusi kasvatussosiologinen tutkimus, jonka teoreettisena pohjana on näkemys siitä, että rakenteelliset eriarvoisuusmekanismit ja sukupuolten väliset valtasuhteet vaikuttavat ihmisen elämiseen pikemminkin kuin kyvyttömyys astua ulos ennalta määritellystä roolista.

Edellä sanottu voitaneen kiteyttää motoksi: Mitä et ole itse kokenut, et usko; sitä mitä olet kokenut, et osaa yhdistää sosiaaliseen todellisuuteen.

HUOMAUTUKSIA

1. "Oppikirjat ja sukupuoliroolit" perustuu Huttusen ja Happosen tutkimukseen, 1974.

2. Piilo-oppisuunnitelmaa käsitellään perusteellisesti seuraavissa julkaisuissa: Broady 1986, Einarsson & Hultman 1984, Underkänd etc. 1986 ja Wernersson 1977.

3. Ruotsin kielen oppikirjojen tarkastelu perustuu Helena Pelkosen johdollani tekemään kartoitukseen Oulun yliopistossa pohjoismaisten kielten laitoksella 1982.

4. Tarkastelumalli on saanut virikkeitä Huttunen & Happoselta 1974. Uudempaa tietoa löytyy Unescon julkaisusta Michel, A: Down with stereotypes! Eliminating sexism from childen's literature and school textbooks. Unesco.

5. Ks. Dahlerup 1976.

KIRJALLISUUTTA

Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Vastapaino.

Cleve, G. 1985. "Mitä mieltä naisesta, englannin oppikirja?". Kasvatus 1985:2, 330-333.

Dahlerup, P. 1976. "Metoder för kvinnotextforskning". In Westman Berg, K. (ed.), 164-185.

Einarsson, J. and Hultman, T. 1984. Gomorron pojkar och flickor. Lund.

Erasmie, Th. 1975. Tonåring i hem, skola, samhälle. Lund.

Fredrikson, I. (ed.) 1966. Sukupuolten roolit. Puheenvuoroja naisen ja miehen tasa-arvoisuudesta. Porvoo.

Huttunen, J. and Happonen, R. 1974. Oppimateriaalit ja sukupuoliroolit osa I ja II. Tasa-arvoasiain neuvottelukunta. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 1974:9. Helsinki.

Hägg, K. 1982. "Patriarkatets dolda läroplan". Kvinnovetenskaplig tidskrift 1982:2, 6 - 12.

Kiltit tytöt - kovat kundit. Raportti tasa-arvotyöryhmän, tasa-arvokokeilutoimikunnan ja kansainvälisen nuorisovuoden 1985 komitean 12.11.1985 järjestämästä seminaarista. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1986: 32. Helsinki.

Kingston, A. and Lovelace, T. 1977-78. "Sexism and reading: a critical review of the literature". Reading Research Quarterly. Number 1, 132-160.

Lahelma, E. and Ruotonen, H. and Saarnivaara, M. 1986. Opettajankoulutus ja tasa-arvokasvatus: Raportti ATEE:n 11. kongressista Toulousessa 1.- 5.9.1986. Opetusministeriö. Tasa-arvokokeilutoimikunta. Helsinki.

Liljeström, R. 1966. "Sukupuolirooleista". In Fredrikson, I. (ed.), 12-27.

Metodisk veiledning i likestilling mellom kjønnene. For ungdomstrinnet, den videregående skolen, de pedagogiske høgskolene og skoleadministrasjonen. 1983. Larvik.

BEST COPY AVAILABLE

OPM = Opetusministeriön tasa-arvotyöryhmän loppuraportti 1980-1985. 1986. Opetusministeriön työryhmien monisteita. 1986:13. Helsinki.

Sukupuolten tasa-arvo koulutuksessa. 1975. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 1975:2. Helsinki.

Tasa-arvolaki. 1986. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.

Underkänd!. texter om skola, samhälle och den dolda läroplanen. 1986. Bonsdorff, M. and Korsström, T. and Rosenberg, Th. (eo.). Folkets bildningsförbund.

Werkmäster, B. 1976. "Kvinnan manipulerad även i bilden". In Westman Berg, K. (ed.).

Wernersson, I. 1977. Könsdifferentiering i grundskolan. Göteborg Studies in Educational Sciences 22, Göteborgs univeresitet.

Westman Berg, K. (ed.). 1976. Textanalys från könsrollssynpunkt. Lund.

Anna Mauranen
Kielikeskus
Helsingin yliopisto

MITEN TIETEELLISTEN TEKSTIEN LUKEMISTA HARJOITELLAAN?
Kielikeskusten englannin kielen tekstinymmärtämismateriaalien tarkastelua

ABSTRACT

HOW DO WE TEACH READING SCIENTIFIC TEXTS?

The article discusses four sets of English reading materials for students in different academic fields. The selection of texts for reading was found to be unsystematic and to favour professionally oriented text types in social sciences but popular science texts in natural sciences. Reading exercises had become more varied and open with time, giving students increasing opportunities for independent work, but on the whole, tasks with predetermined answers dominated all the materials, and very few tasks required global reading of long texts. Reading exercises were also undifferentiated in type with respect to the academic field or text type in question, which appears to be a major problem in materials for English for Academic Purposes.

Kielikeskusopetuksen päätavoitteena on antaa opiskelijoille sellainen vieraan kielen taito, että he sen turvin voivat selviytyä oman opin- ja ammattialansa kirjallisuuden lukemisesta sekä käydä sivistynyttä keskustelua vieraskielisten kollegojensa kanssa. Tämä asettaa suuria vaatimuksia kielikeskusopetuksen eriytymis- ja muuntautumiskyvylle. Esitän tässä joitakin huomioita siitä, miten tähän eriytymishaasteeseen on pyritty vastaamaan oppimateriaaleissa. Olen valinnut tarkastelun kohteiksi kaksi toisistaan selvästi poikkeavaa alaa, yhteiskuntatieteet ja luonnontieteet, ja katson miten kielikeskusopetuksen yhdellä lohkolla, englannin tekstinymmärtämisessä, opetusmateriaalit tulkitsevat opetuksen tavoitteita.

Tässä käsiteltävä aineisto on julkaistua tai kokeilussa olevaa julkista materiaalia, vaikka kielikeskusopetuksessa eivät julkaistut oppimateriaalit ole yhtä keskeisessä asemassa kuin kouluopetuksessa. Niinpä tässä välittyvä kuva ei anna täyttä käsitystä kaikesta kielikeskuksissa käytettävästä aineistosta, koko opetuksesta puhumattakaan. Julkaistu oppimateriaali on

kuitenkin pysyvässä käytössä ja useimmilla kursseilla opetuksen runkona, joten siitä ilmenevät jokseenkin hyvin oppimateriaalien tyypilliset piirteet.

Englannin tekstinymmärtämisen opetus alkoi heti kielikeskusten perustamisen myötä, ja ensimmäiset oppimateriaalikokonaisuudet pohjautuivat Korkeakoulujen kielikeskuksen opetuskokeiluun ja tutkimukseen (ks. Konttinen ja Sikanen 1976). Kun näitä materiaaleja oli kymmenkunta vuotta käytetty, koottiin työryhmiä eri kielikeskusten kokeneista opettajista valmistamaan ajanmukaisempaa opetusmateriaalia. Kumpikin materiaalikokonaisuus on käytössä, vaikka jälkimmäinen on vasta kokeiluversiona ja osittain keskeneräinen. Sekä vanhemmassa että uudemmassa oppimateriaalissa on yhteiskuntatieteiden aloille suunnatut materiaalikokonaisuudet (May et al., s.a., ja Attila et al., ms.) ja luonnontieteisiin suunnatut materiaalit (Lipas et al., s.a., ja Margelin et al., ms.).

Oppimateriaaleja käsitellään tässä kahdesta näkökulmasta, joista ensimmäisen muodostaa opittavan aineksen, lähinnä luettaviksi tarkoitettujen tekstien, valinta. Toinen näkökulma koskee opetusmenetelmällisiä ratkaisuja: millaisia tehtäviä opiskelijoille annetaan tekstinlukemistaitojen harjoittamiseksi?

1. TEKSTIEN VALINTA

Tekstien valinnalle ei löydy selkeästi määriteltyä kriteeriä mistään käsiteltävänä olevista materiaaleista. Korkeakoulujen kielikeskuksen opetuskokeilun raportissa mainitaan "helpohko tieteellinen teksti" ja siitä esimerkkinä "approbaturin ja cum lauden tutkintovaatimusten kirjallisuus" (Konttinen ja Sikanen 1976:19) Luonnehdinta on siis varsin väljä, mikä raportissakin myönnetään, mutta tutkimuksen puuttuessa ei pystytä täsmentämään enempää kuin toteamalla, että rajoitutaan eräänlaiseen tieteelliseen yleiskieleen (mts. 20). Opettajatyöryhmien materiaaleista ei löydy mitään kantaa tekstien valintaan, mutta suullisissa keskusteluissa on käynyt ilmi, että yleisperiaatteena on noudatettu yllämainittua helpohkon tieteellisen tekstin prinsiippiä. Lisäksi ovat esiintyneet sellaiset kriteerit kuin aiheen kiinnostavuus opiskelijoiden kannalta, opinalalla keskeinen sanasto ja terminologia, tekstin hyödynnettävyys opinnoissa ja tekstin liittyminen mahdollisimman läheisesti opiskelijoiden omaan opinalaan. Sitä, millä perusteella tekstiä on pidetty 'tieteellisenä', ei ole missään suoraan ilmaistu, ja tulkinta näyttää vaihtelevan. Valituista teksteistä ja materi-

aalin laatijoiden omista kommenteista päätellen voi kuitenkin erottaa kaksi keskeisintä käytettyä tieteellisyyden kriteeriä: tekstin aihepiiri ja julkaisufoorumi. Koska aihepiiri ei määritä tekstilajia paljoakaan eikä ole vertailukelpoinen tieteenalojen välillä, tarkastellaan tässä harjoitustekstien valintaa niiden julkaisufoorumin ja kohdeyleisön kannalta. Tekstit jakaantuvat luontevasti kuuteen luokkaan, jotka näkyvät taulukosta 1.

"Asiantuntijateos" tarkoittaa jonkin alan ammattilaisille tai muuten perehtyneille suunnattua kirjaa, joka esittelee uusia tutkimustuloksia tai käsittelee jotain erikoisteemaa ja joka hyvin voi olla kurssikirjana käytetty muttei sellaiseksi alunperin kirjoitettu. "Tieteellinen yleislehti" kattaa sellaiset sekä asiantuntijoille että valistuneelle maallikkoyleisölle tarkoitetut julkaisut kuin esimerkiksi New Scientist, Scientific American jne. "Populaaritiede" sisältää julkaisut, jotka on kirjoitettu kiinnostuneille maallikoille. Muut nimikkeet lienevät itsensä selittäviä.

Tekstit ovat kaikki autenttisia siinä mielessä, että ne ovat muokkaamattomia otteita teksteistä, joita ei ole kirjoitettu kielenopetustarkoituksiin. Ne ovat kaikki yhtä pitkiä, ja tavoitteena on ollut yhtenäinen vaikeustaso.

	yhteiskuntatieteet	luonnontieteet
1. kurssikirja	5	4
2. asiantuntijateos	7	4
3. ammattilehti	-	-
4. tieteell. yleislehti	3	16
5. populaaritiede	1	1
6. sanomalehti	3	3
N	19	28

Taulukko 1. Tekstit luokittain Korkeakoulujen kielikeskuksen 1970-luvun materiaalikokonaisuuksissa.

Luokista erottuu kaksi tasoa: toisaalta tekstit jotka on suunnattu ammattialan sisäryhmälle, jonka muodostavat alalla työskentelevät henkilöt ja alaan perehtymässä olevat opiskelijat, toisaalta taas tekstit jotka eivät edellytä erityisalan taustatietoja. Nimitän näitä tässä ammattilaistasoksi ja amatööritasoksi.

Taulukosta 1 näkyy selvä ero yhteiskuntatieteiden ja luonnontieteiden oppimateriaaleissa. Yhteiskuntatieteiden aineisto painottuu ammattilaistasolle, luonnontieteiden amatööritasolle. Kurssikirjat, jotka edellä mainittiin esimerkkeinä helpohkosta tieteellisestä tekstistä, ovat jääneet luonnontieteissä vähälle.

Näin tekstejä oli siis valittu kymmenen vuotta sitten. Kahdeksankymmentäluvulla laaditun uuden oppimateriaalin sijoittuminen samoihin luokkiin näkyy taulukosta 2.

	yhteiskuntatieteet	luonnontieteet
1. kurssikirja	9	2
2. asiantuntijateos	4	2
3. ammattilehti	8	5
4. tieteell. yleislehti	-	11
5. populaaritiede	2	9
6. sanomalehti	-	1
N	23	30

Taulukko 2. Opettajatyöryhmän laatiman tekstiopetusmateriaalin lähteet, 1980-luku.

Tekstien valinnan painotukset ovat lähes samat kuin aikaisemminkin. Vertailun helpottamiseksi voi vielä tiivistää ammattilais- ja amatööritasot molemmissa opetuspaketeissa samaan taulukkoon:

	yhteiskuntatieteet		luonnontieteet	
	1970-l.	1980-l.	1970-l.	1980-l.
ammattilaistaso	12	21	8	9
amatööritaso	7	2	20	21

Taulukko 3. Kaikkien oppimateriaalien lähteet tasoittain.

Luonnontieteiden ja yhteiskuntatieteiden välinen ero on entisestään kasvanut; yhteiskuntatieteissä yhä useammat tekstit edustavat ammattilaistasoa, kun taas luonnontieteissä ei ole tapahtunut muutosta.

Jos vertaa tätä jakaumaa niihin yllä esiteltyihin kriteereihin, joita opettajat itse sanoivat noudattaneensa, syntyy vaikutelma, että opettajien käsitys siitä, mikä kiinnostaa ja hyödyttää opiskelijoita, on yhteiskuntatieteissä ja luonnontieteissä olennaisesti erilainen. Luonnontieteilijää arvellaan kiinnostavan yleisluontoisen, populaarin tekstin, kun taas yhteiskuntatieteilijälle tarjotaan erikoistunutta, sisäryhmän materiaalia.

Materiaalintekijöiden arvio näyttää olevan päinvastainen kuin Aldersonin ja Urquhartin (1983) tutkimustulos, jonka mukaan yhteiskuntatieteitä lukeneet selviytyivät ns. neutraalista yleistekstistä paremmin kuin luonnontieteen ja tekniikan alan ihmiset, joille taas oman erikoisalan teksti oli helpompi ymmärtää. Kun kouluissakin ymmärrettävästi luetaan pääasiassa yleistekstejä, on luonnontieteen opiskelija ilmeisesti aina siinä tilanteessa, että vieraalla kielellä luettavat tekstit kiertävät juuri sen alueen, jolla hänen asiasisältöön liittyvät tietonsa voisivat olla hyödyksi. Tällä saattaa olla vaikutusta ymmärtämistulosten ohella myös motivaatioon.

Tekstivalintaa tarkastellessa näyttää myös siltä, kuin tekstien valitsijoiden asiantuntemus yhteiskuntatieteiden alalla olisi opetuskokemuksen myötä parantunut, kun taas luonnontieteellisillä aloilla ei opetuskokemuskaan ole muuttanut tekstien valintaperusteita. Tulos ei ehkä yllätä, kun otetaan huomioon, että materiaalin laatijoilla on humanistinen koulutus, minkä nojalla yhteiskunnallisten alojen tekstit, niiden aihepiirit ja orientaatio ovat epäilemättä läheisiä. Opetuskokemus on siis ehkä vain vahvistanut jo ennestään hyviä valmiuksia. Luonnontieteissä kieltenopettaja on vieraalla alueella eikä kenties siksi uskalla edetä kauas populaaritieteen suojista.

Materiaalin valinta ei tietenkään kata koko opetusta eikä opetus ole yhtä kuin oppiminen, mutta on myös yleisesti tunnettua, että oppilaat oppivat pääasiassa sitä, mitä opetetaan. On toki perusteltua käyttää opetuksessa varsinkin aluksi ja uusien taitojen ensiharjoittelussa tavoitetasoa helpompia tekstejä, joita populaaritekstit luultavasti ovat, mutta jollei pääpaino lyhyellä tekstikurssilla asetu tavoiteteksteille, jää varsinkin heikommille opiskelijoille liian vähän tilaisuuksia muodostaa käsitys alansa tieteellisen tekstin ominaispiirteistä, mihin kursseilla kuitenkin luultavasti tulisi pyrkiä. Monet luonnontieteelliselle tekstille ominaiset retoriset elementit, kuten tietynlaiset määritelmät, kuvaukset ja luokitukset (ks.esim. Trimble 1985), eivät tyypillisesti esiinny populaariteksteissä, vaikka aihepiiri ja paljolti sanastokin olisivat yhteisiä.

Tekstien edustava valinta on tärkeää myös siksi, että sellaisetkin tekstinlukutaidot, joita ei eri syistä vielä osata suoraan opettaa, voivat satunnaisoppimisena tulla omaksutuiksi, kun keskeisin harjoittelumuoto joka tapauksessa on tekstien lukeminen. Jonkin tieteenalan kurssi- ja ammattikirjallisuudelle ominaiset rakenneskeemat (vrt. Carrell, 1984) saavat harjoitusta, vaikkei niitä opetuksella osattaisi suoraan edistää.

2. HARJOITUKSET

Korkeakoulujen kielikeskuksen materiaalikokonaisuus on huolellisesti suunniteltu kokonaisvaltainen opetuspaketti, joka tarkkojen opettajan ohjeiden mukaan käytettynä määrittää koko kurssin. Tämä ilmentää 1970-luvulla vallinnutta suunnitteluoptimismia, johon vuosikymmenen vaihteessa reagoitiin voimakkaasti, mikä kielikeskusmateriaaleissakin ilmenee valinnaisten, vähemmän sitovien "materiaalipankkien" tuottamispyrkimyksinä. Niinpä opettajatyöryhmien 1980-luvun materiaalit on rakennettu siten, että ne koostuvat erillisistä opetusyksiköistä, joita opettajat voivat vapaasti valita ja yhdistellä haluamikseen kokonaisuuksiksi. Tämän johdosta jälkimmäisissä materiaaleissa kaikki harjoitustehtävät liittyvät suoraan johonkin tekstiin, kun taas edellisissä on muitakin tehtäviä. Otan tässä huomioon vain suoraan tekstien yhteydessä olevat tehtävät, mikä siis merkitsee sitä, että vanhemmista materiaalikokonaisuuksista jäävät tarkastelun ulkopuolelle lauserakenne- ja sanastoharjoitukset.

Tehtävien osalta tässä selvityksessä kiinnostus kohdistui ennen kaikkea siihen, miten paljon mahdollisuuksia ne antoivat opiskelijan itsenäiseen tekstintulkintaan. Tästä näkökulmasta tehtävät voitiin asettaa jatkumolle, joka ulottui varsin itsenäisistä ja omakohtaisista tehtävistä hyvin rajattua ja ennalta määrättyä reaktiota edellyttäviin. Jatkumolla erottui karkeasti ottaen kolme ryhmää, joita voi nimittää avoimiksi, ohjatuiksi ja suljetuiksi tehtäviksi, itsenäisimmästä rajatuimpaan.

Avoimia tehtäviä olivat oman mielipiteen ilmaiseminen tekstistä, tiivistelmä, omat muistiinpanot tekstistä, pääsisällön löytäminen, tietojen yhdistely eri teksteistä, sisällön ennakointi ja tekstin sävyn arviointi. Tällaiset tehtävät edellyttivät omakohtaista arviointia ja päättelyä. Seuraava ryhmä, ohjatut tehtävät, antoivat vähemmän tilaisuutta omaan tulkintaan, ja oikean vastauksen suhteen jäi vain vähän liikkumavaraa. Tähän ryhmään kuuluivat ei-kielelliset sovellustehtävät (kuten kuvan piirtäminen tai laskun suorittaminen tekstin ohjeiden mukaisesti), teksti-

kohdan sisällön selostaminen, retorisen rakenteen tunnistaminen, tietojen poiminta, informaation siirto (esim. kaavion täydentäminen tekstin perusteella), aukotetun parafraasin täydennys, cloze-tehtävät ja sanojen merkityksen arvaus.

Viimeisenä oli sidottujen tehtävien ryhmä, joissa lukijalla ei ole juuri minkäänlaisia mahdollisuuksia hyödyntää omakohtaista tekstintulkintaansa tehtäviin vastatessaan: käännös, rakenteen manipulointi (yleensä lauseopin muunnostehtäviä), aiheen tunnistaminen ja parafraasin tunnistaminen (tavalliset monivalintatehtävät).

Taulukoissa 4-7 esitellään tehtävien sijoittumista ohjattu-sidottu-dimensiolle ja samalla sitä, miten suuren tekstiotteen ymmärtämistä tehtävien suorittaminen opiskelijalta edellyttää. Lause tarkoittaa tässä pikemminkin virkettä, pisteiden rajaamaa ilmausta, kappale tarkoittaa typografista kappaletta ja teksti tätä laajempaa kokonaisuutta, joka useimmiten oli koko luettava teksti.

	teksti	kappale	lause	yht.
avoin	2	-	-	2
ohjattu	6	24	19	49
sidottu	9	19	4	48
yhteensä	17	44	39	100

Taulukko 4. Tehtävälajit prosentteina Korkeakoulujen kielikeskuksen luonnontieteen tekstinymmärtämismateriaaleissa.

Taulukko 4 kuvaa luonnontieteiden opiskelijoille laadittua vanhempaa oppimateriaalia. Taulukosta näkee, että käytännöllisesti katsoen kaikki tehtävät ovat ohjattuja tai sidottuja ja lähes puolet toimii yhden kappaleen puitteissa. Yli kolmannes tehtävistä edellyttää vastaamista varten vain yhden lauseen informaatiosisällön huomioon ottamista. Yksipuolisuutta korostaa vielä se, että kaksi harjoitustyyppiä, sisällön selostaminen (34 %) ja parafraasin tunnistaminen (39 %), kattavat yhdessä yli kaksi kolmannesta kaikista tehtävistä. Avoimet tehtävät, joissa painottuvat arvioivat ja päättelevät lukutavat, puuttuvat miltei tyystin.

	teksti	kappale	lause	yhteensä
avoin	1	-	-	1
ohjattu	3	22	10	34
sidottu	12	34	19	65
yhteensä	15	56	29	100

Taulukko 5. Tehtävälajit prosentteina Korkeakoulujen kielikeskuksen yhteiskuntatieteiden tekstinymmärtämismateriaaleissa.

Yhteiskuntatieteiden materiaalissa (taulukko 5) jakauma on pääpiirteissään sama kuin luonnontieteissä, mutta sidottujen tehtävien osuus on vielä suurempi. Tämä johtuu siitä, että yksi tehtävätyyppi, parafraasin tunnistaminen eli tavallinen monivalintatehtävä, hallitsee koko aineistoa niin, että se yksin käsittää 58 % kaikista harjoitustehtävistä.

Miksi sitten juuri yhteiskuntatieteiden materiaalissa on suosittu monivalintaa? Mahdollisesti samasta syystä kuin suosittiin ammattisuuntautuneempaa tekstivalintaa: ala on melko tuttu. Monivalintatehtävien laatiminen yksiselitteisiksi on hankalampaa kuin kysymysten esittäminen sisällöstä, ja se edellyttää eksplisiittistä ja tarkkaa tulkintaa sisällöstä ja mahdollisista virhetulkinnoista. Oudolla sisältöalueella tämä on erityisen vaikeaa.

Muilta osin tehtävät olivat erittäin samanlaisia molemmissa aineistoissa. Ne tuntuvat ilmentävän tekijöiden uskoa tietynlaisiin tekstinymmärtämisen harjoitustyyppeihin eivätkä niinkään eriyttämiseen tekstien tai tieteenalan mukaan. Valtaosassa tehtävistä opiskelijalta edellytetään varsin pienten yksiköiden käsittelemistä kerrallaan ja merkityksen vertaamista äidinkielisiin vastineisiin tai tulkitsemista äidinkielellä. Ymmärtämistehtäviä on melko runsaasti tekstiä kohti (yleensä 15-16/1000 sanaa) ja ne seuraavat tekstin järjestystä siten, että koko teksti tulee tasaisesti katetuksi. Niinpä lukija voi yleensä luottaa siihen, että kun yhteen tehtävään on vastattu, seuraavan vastaus löytyy välittömästi sen jälkeen.

Harjoituksia, joissa pitää etsiä vastauksia koko tekstin alueelta tai tunnistaa tekstin rakenneosia ja niiden funktioita, kyllä on, mutta vähän. Joitakin tällaisia sisältyy tekstien ulkopuoliseen lukutekniikkaa opettavaan materiaaliosaan, mutta se on yhteinen kaikkien tieteenalojen materiaalille ja siten varsin yleisellä tasolla.

Uusissa, opettajatyöryhmien laatimissa oppimateriaaleissa on tekstin yhteyteen liitetty myös sanastoharjoituksia, ja monet lausetason tehtäviksi luokitelluista ovat lauserakenteen manipulointiharjoituksia eivätkä ymmärtämistehtäviä (ks. taulukot 6 ja 7).

	teksti	kappale	lause	sana	yht.
avoin	4	3	-	-	7
ohjattu	15	41	10	18	84
sidottu	2	2	6	-	10
yhteensä	21	46	16	18	100

Taulukko 6. Tehtävälajit prosentteina opettajatyöryhmien luonnontieteiden tekstinymmärtämismateriaaleissa.

Uudemmassa luonnontieteiden oppimateriaalissa tehtävätyypit ovat selvästi monipuolistuneet (taulukko 6) ja samalla muuttuneet vapaampaan suuntaan. Erilaisten tehtävätyyppien lukumäärä on kaksinkertaistunut, ja avoimien tehtävien valikoimassa lähes kaikki tehtävät ovat uudenlaisia. Ohjattu tehtävälaji dominoi (yli 4/5 kaikista), sidottujen osuus on pienentynyt ja avoimien tehtävien osuus kasvanut. Lähes puolet tehtävistä toimii edelleen yhden kappaleen puitteissa, mutta samalla laajempaa kontekstia hyödyntävien osuus on kasvanut jonkin verran. Retorisen rakenteen tunnistamistehtävät ovat lisääntyneet. Vallitsevin yksittäinen tehtävätyyppi kuitenkin on, aivan kuten kymmenen vuotta aikaisemmin, sisällön selostaminen kappaletasolla (runsas neljännes kaikista tehtävistä).

	teksti	kappale	lause	sana	yht.
avoin	5	2	-	-	7
ohjattu	14	38	21	9	82
sidottu	2	3	6	-	11
yhteensä	20	43	27	9	100

Taulukko 7. Tehtävälajit prosentteina opettajatyöryhmien yhteiskuntatieteiden tekstinymmärtämismateriaaleissa.

Tehtäväjakauma uusissa yhteiskuntatieteen materiaaleissa (taulukko 7) on käytännöllisesti katsoen sama kuin luonnontieteen materiaaleissa. Vallitsevin yksittäinen kysymystyyppi on tässäkin sisällön selostaminen

tekstikappaleesta (26 %). Muutokset vanhempaan materiaaliin nähden seuraavat yleensäkin luonnontieteiden materiaaleissa tapahtuneita muutoksia. Monivalintatehtävistä on lähes kokonaan luovuttu, joten tämäkin ero luonnontieteiden materiaaliin nähden näyttää häviävän. Sisältökysymyksissä on kuitenkin havaittavissa, että luonnontieteiden aineiston kysymykset ovat usein vähemmän spesifejä kuin yhteiskuntatieteiden. "Selosta"-kehotuksella alkavia kysymyksiä (joissa tehtävänä käytännnössä on referoida yhden typografisen kappaleen sisältö) esiintyy luonnontieteellisten tekstien yhteydessä usein, mutta yhteiskuntatieteiden teksteissä ei juuri koskaan. Tämä tuntuisi jälleen viittaavan siihen, että itselleen vieraalla sisältöalueella kielenopettajat pyrkivät pitäytymään sellaisiin kysymyksiin, joissa kysymyksen esittäjän tulkinta tekstin sisällöstä käy mahdollisimman vähän ilmi.

3. ONGELMIA

Tekstien valinnassa keskeisin ongelma oli valintaperusteiden epämääräisyys, mikä luonnontieteiden teksteissä ilmeni yllättävänä populaaritekstien suosimisena. Tekstien lajia tai tyyppiä ei ollut otettu systemaattisesti huomioon, mikä merkitsee oikeastaan sitä, että tekstien erot oli redusoitu sanasto- ja terminologiakysymykseksi. Tilanteen korjaaminen edellyttäisi, että tekstien valinta perustuisi selkeään käsitykseen tieteellisten ja niitä lähellä olevien asiatekstien ominaisuuksista ja tyypeistä, minkä lisäksi pedagogiset tavoitteet olisi määriteltävä huolellisemmin. Päätekäyttäytymisen nimeäminen ("ymmärtää oman alansa tieteellistä tekstiä"), kuten tutkintoasetuksissa tehdään, ei riitä opetusmateriaalien tarkoituksenmukaisuuden arvioimiseen oppimisprosessin kannalta. Jo tekstien valinnassa pitää ottaa huomioon sekä se, mihin pyritään, että se, miten siihen pyritään.

Harjoitusten ongelmista yksi on avointen tehtävien vähäisyys. Opiskelijaa kohtaavissa todellisissa tekstinlukemistilanteissa kaikki työskentely on tietenkin itsenäistä ja vaatii omaa arviointi- ja päättelykykyä. Tekstin ymmärtämisen harjoituksissa tulisi siksi keskittyä suuriin tekstikokonaisuuksiin, vaikka yksittäisiä lingvistisiä taitoja kehittävät tehtävät olisivatkin suppeampia. Itsenäistä kokonaisuuden käsittelyä harjoitellaan tosin kursseilla esimerkiksi tiivistelmiä kirjoittamalla, mutta siinä tarvittavien taitojen etenevä harjoittelu puuttuu oppimateriaaleista kokonaan.

Toinen tehtäviin liittyvä ongelma koskee tekstin analyyttisen käsittelyn taitoja. Sekä tekstin jäsentelyä että lauserakenteita harjoitetaan melko vähän. Tekstin jäsentelytaitojen kehittymistä saattaa vielä suorastaan haitata se, etteivät ymmärtämistehtävät useinkaan myötäile tekstin retorista rakennetta tai pääajatuksen kulkua, vaan kysymykset on monesti laadittu siten, että teksti on tasaisesti katettu. On aivan tavallista, että vaikka opiskelijat ovat vastanneet kaikkiin tekstin ymmärtämistehtäviin, he eivät pysty selittämään, mitkä olivat tekstin pääajatuksia. Analyyttisten tekstinlukutaitojen omaksumisen tulisi kuitenkin olla mahdollista juuri korkeakouluopiskelijoille, ja ne olisivat heille hyödyllisempiä kuin pelkät sisällön selostamis- ja tunnistamistaidot. Joka tapauksessa on syytä harjoittaa tekstin ymmärtämisessä tarvittavia osataitoja mahdollisimman monipuolisesti, mikäli aiotaan kehittää uusia taitoja eikä vain edistää testejä muistuttavien tehtävien suorittamiskykyä.

Tehtäviä tarkastellessa herää myös kysymys, tekevätkö kieltenopettajat aina humanisteille ominaisia kysymyksiä tekstistä riippumatta. Esim. Zuck ja Zuck (1984) havaitsivat selviä eroja kieltenopettajien ja biologian asiantuntijoiden tekemissä kysymyksissä samasta tekstistä. Jos näin aina käy, onko erityisalojen kieltenopettajan tehtävässään onnistuakseen hankittava pätevyys myös kaikilla niillä aloilla, joiden opiskelijoille hän opettaa vierasta kieltä? Tätä esitetään välistä ihanneratkaisuna, mutta se on tuskin tarpeen. Tärkeämpää olisi, että erityisalojen kielenopettajat perehtyisivät yhä paremmin eri tieteenalojen kielenkäyttötapoihin nimenomaan kielenopetuksen kannalta. Tyypillisten tekstipiirteiden analysointi on tehtävä vieraalla kielellä lukemisen näkökulmasta ja yhdistettävä kielen oppimisen ja opetuksen tutkimukseen.

Suurin ongelma tehtävien yhteydessä on niiden eriytymättömyys tieteenalojen mukaan. Tehtävät ovat kehittyneet ja muuttuneet ajan mukana, mutta muutoksen suunta on saatu pikemminkin kielenopetuksen virtauksista kuin kohdetekstien luonteeseen paneutumisesta, joten harjoitustehtävät jatkuvasti muistuttavat toisiaan yli tieteenalarajojen. Yhteiskunta- ja luonnontieteet ovat kuitenkin metodeiltaan ja paradigmoiltaan niin etäisiä toisilleen, ettei tarkoituksenmukaisia tekstistrategioita uskoisi olevan mahdollista opettaa samanlaisilla harjoituksilla. Widdowson (mm. 1984) esittää suorastaan, että jonkin tieteenalan metodologian tulisi antaa myös alan kielenopetukselle sisältö. Tämä merkitsisi äärimmäistä eriytymisvaatimusta, mutta viime kädessä on didaktisen tutkimuksen kysymys, mihin asti tieteenalakohtainen eriyttäminen on mielekästä viedä.

LÄHTEET

1. KÄSITELLYT OPPIMATERIAALIT:

Attila, M., Mauranen, A., Sallinen, R. ja Stotesbury, H. Englannin tekstinymmärtämismateriaalia yhteiskuntatieteiden opiskelijoille. Julkaisematon kokeilulaitos.

Lipas, R-L., May, E., Valtanen, H., (painovuosi puuttuu). English Reading Comprehension. Natural Sciences, I-II. Korkeakoulujen kielikeskus, Jyväskylä.

May, E., Markkanen, R., Valtanen, H., (painovuosi puuttuu). English Reading Comprehension. Social and Behavioural Sciences, I-II. Korkeakoulujen kielikeskus, Jyväskylä.

Margelin, M., Neuvonen, P., Palomäki M., Syrjäkari-Roberts A., Virkkunen, A. Englannin tekstinymmärtämismateriaalia luonnontieteiden opiskelijoille. Julkaisematon kokeilulaitos.

2. MUUT LÄHTEET

Alderson, J.C., ja Urquhart, A.H. 1983. "The effect of student background discipline on comprehension: A Pilot Study". Teoksessa Hughes & Porter (toim.).

Carrell, P. 1984. "Evidence of a formal schema in second language comprehension". Language Learning 34/2.

Hughes, A., ja Porter, D. (toim.) 1983. Current Developments in Language Testing. London etc: Academic Press.

Konttinen, R., ja Sikanen, T. 1976. Englanninkielisen tieteellisen tekstin ymmärtämisen opetuskokeilu: ensimmäinen kokeiluvaihe. Valtakunnallisen kielikeskuksen julkaisuja 9/1976. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Pugh, A.K., ja Ulijn, J.M. (toim.) 1984. Reading for Professional Purposes. Studies and Practices in Native and Foreign Languages. London: Heinemann.

Trimble, L. 1985. English for Science and Technology. A Discourse Approach. Cambridge etc.: Cambridge University Press.

Widdowson, H. 1984. Explorations in Applied Linguistics 2. Oxford: Oxford University Press.

Zuck, L.V., ja J.G. Zuck 1984. "The main idea: specialist and non-specialist judgments". Teoksessa Pugh, A.K. ja Ulijn, J.M.(toim.), 130-135.

Tuija Nikko
Korkeakoulujen kielikeskus
Jyväskylän yliopisto

KIELITAIDON OSA-ALUEIDEN INTEGROINTI KIELIKESKUSTEN RUOTSIN MATERIAALEISSA

ABSTRACT

INTEGRATION OF LANGUAGE SKILLS IN LANGUAGE CENTRE MATERIALS IN SWEDISH

The present article discusses the integration of the four language skills in the language centre materials in Swedish. Attitudes towards the integration of these skills in the teaching of languages for specific purposes have undergone a notable change in the past few years. This has greatly influenced teaching materials development. Earlier, it was customary for language skills to be practised separately; today, an integrated approach is considered more profitable. Current views on what is meant by different skills and how foreign languages are learnt lie behind this approach.

1. JOHDANTO

Suhtautuminen kielitaidon osa-alueiden integrointiin erityisalojen kielenopetuksessa on viime vuosina selvästi muuttunut. Tämä näkyy myös niissä oppimateriaaleissa, joita kielikeskusten ruotsin opettajat ja Korkeakoulujen kielikeskuksen tutkijat ovat laatineet toisen kotimaisen kielen pakollisia yleisopintokursseja varten. Aikaisempien näkemysten mukaan eri osa-alueiden integrointia pidettiin oppimisen kannalta jopa haitallisena ja sitä pyrittiin välttämään. Nykyään integroinnin katsotaan päinvastoin edistävän oppimista. Suhtautumisen muutoksen taustalla ovat uudet näkemykset siitä, mitä eri osa-alueilla, esim. tekstin ymmärtämisellä, tarkoitetaan ja miten kieltä ylipäänsä opitaan.

2. KIELITAIDON OSA-ALUEET OPINTOJEN TAVOITTEISSA

Kielikeskusopetuksen ja sitä varten laadittavan oppimateriaalin suunnittelun lähtökohtana ovat korkeakoulututkinnoista annetut asetukset. Kieliopintojen tavoitteet määritellään niissä osa-alueittain, tulevien kielenkäyttötarpeiden pohjalta, kuten erityisalojen kieliopinnoissa on tapana. Osa-alueilla tarkoitetaan tekstin ja kuullun ymmärtämisen taitoa sekä suullista ja kirjallista taitoa. Esimerkkinä seuraavassa on asetus humanistisista tutkinnoista (22.12.1978/1080):

13 §
Koulutusohjelmassa opiskelijan tulee saavuttaa:
1) sellainen suomen ja ruotsin kielen taito, joka vastaa valtion virkamieheltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain (149/22) nojalla kaksikielisellä virka-alueella toimivalta, korkeakoulututkinnon suorittaneelta valtion virkamieheltä vaadittavaa kielitaitoa ja joka opiskelun, oman alan seuraamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta on tarpeellinen; sekä
2) sellainen kahden vieraan kielen luetun tekstin ymmärtämistaito ja ainakin toisessa näistä suullinen taito, joka opiskelun, oman alan seuraamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta on tarpeellinen. Tutkintosäännössä annetaan tarkemmat määräykset opiskelijalta 1 momentin mukaan vaadittavasta kielitaidosta.

Myös ruotsin kielen kielikeskuskursseille on määritelty tavoite osa-alueittain asetustekstien, kielitaitolain ja tutkintosääntöjen pohjalta seuraavasti: "Opiskelijan tulee ymmärtää oman alansa puhuttua ja kirjoitettua ruotsin kieltä sekä pystyä keskustelemaan omaan alaansa liittyvistä kysymyksistä asianmukaista sanastoa ja oikeita rakenteita käyttäen. Hänen tulee pystyä laatimaan apuneuvoja käyttäen ammattialaltaan kirjallinen esitys, joka osoittaa kielen rakenteen tuntemusta ja on sisällöltään täysin ymmärrettävä".

Kielikeskusopintojen tavoitteissa korostetaan useampia kielitaidon osa-alueita sekä toisen kotimaisen kielen että vieraiden kielten kohdalla. Opetusta suunniteltaessa on toisaalta otettava huomioon, mitä osa-alueita tavoitteissa korostetaan, toisaalta on päätettävä, harjoitellaanko tavoitteena olevia osa-alueita yhdessä eli integroidusti vai kutakin erikseen. McDonoughin (1984:71) mukaan kielitaidon osa-alueet voidaan ottaa huomioon opetuksessa taulukon 1 osoittamalla tavalla.

Taulukko 1. Kielitaidon osa-alueiden huomioon ottaminen opetuksessa.

Where *one* skill is dominant	Where *more than one* skill is dominant
1 **Mono-skill** Simply, where a single skill is selected and practised.	2 **Multi-skill** Where a number of skills are practised separately.
3 **Mono-skill, hierarchical** Where a single skill dominates, but other skills are used in a minor way as 'satellites', to reinforce the main skill.	4 **Integrated skills** Also where a number of skills are practised, but this time integrated with each other to a greater or lesser extent.

Ensimmäisessä vaihtoehdossa oppimisen tavoitteena on yksi osataito ja vain tätä yhtä myös harjoitellaan. Vaihtoehdossa kaksi oppimisen tavoitteena on useampien osa-alueiden hallitseminen, mutta kutakin harjoitellaan erikseen. Kolmannessa vaihtoehdossa tilanne on muuten samankaltainen kuin ensimmäisessä, eli vain yhden osa-alueen taito on varsinaisesti oppimisen tavoitteena, mutta tavoitteeseen pyritään muitakin taitoja harjoittavien tehtävien avulla. Neljännessä vaihtoehdossa kaikkien osa-alueiden taito on oppimisen tavoitteena ja niitä harjoitellaan enemmän tai vähemmän samanaikaisesti.

3. KIELITAIDON OSA-ALUEIDEN ERILLISHARJOITTELU

Erityisalojen kielenopetuksessa on perinteisesti opetettu eri osa-alueita erikseen. Tämä johtui ehkä osittain siitä, että ensimmäisillä erityisalojen kursseilla tavoitteena oli yleensä vain tekstin ymmärtämisen taito. Kun alettiin korostaa myös suullista taitoa, järjestettiin sitä varten eri kurssi. Vallalla olleet behavioristiset näkemykset oppimisesta lienevät kuitenkin erityisesti vaikuttaneet siihen, että ihanteena on ollut pitää osa-alueet opetuksessa erillään.

Myös kielikeskuksissa opetetaan vieraan kielen tekstin ymmärtämistä ja suullista kielitaitoa eri kursseilla. Ruotsin kielen opetus on sen sijaan järjestetty useimmissa kielikeskuksissa siten, että kaikkia osa-alueita opetetaan samalla kurssilla, mikä on alunperin johtunut lähinnä opintojakson lyhyydestä. Käytännössä eri osa-alueita on kuitenkin harjoiteltu

erikseen. Se käy myös selvästi ilmi ensimmäisistä ruotsin kielen kielikeskusmateriaaleista. Osa-alueita harjoitellaan tavalla, joka muistuttaa McDonoughin taulukon vaihtoehtoja kaksi ja kolme. Kaikki neljä kielitaidon osa-aluetta ovat harjoittelun kohteena, mutta kutakin harjoitellaan erikseen. Osa-alueita integroidaan jonkin verran, integrointi ei kuitenkaan ole tarkoituksellista, vaan johtuu erilaisista käytännön syistä. Materiaalit koostuvat ao. alaa käsittelevistä aihepiireistä, joihin jokaiseen liittyy yleensä yksi kutakin kielitaidon osa-aluetta vahvistava harjoitus. Kussakin harjoituksessa pyritään keskittymään kulloinkin tavoitteena olevan taidon harjoitteluun, kuten ihanteena oli. Käytännön opetustilanteessa eri osa-alueita joudutaan kuitenkin pakostakin jossain määrin integroimaan: tekstin ja kuullun ymmärtämistä kontrolloivat tehtävät käydään läpi suullisesti, suulliset harjoitukset perustuvat usein tekstiin jne. Ruotsin materiaaleja laadittaessa katsottiin, että koska kurssit ovat lyhyitä ja suullisen kielitaidon harjoittelu keskeisintä, on tekstin ja kuullun ymmärtämistä paras kontrolloida ruotsin kielellä, jolloin saadaan myös suullista harjoittelua. Oppimisteoreettisesti tätä pidettiin tosin arvelluttavana. Eri osa-alueiden harjoitukset liittyvät alkuaikojen materiaaleissa yleensä toisiinsa hyvin näennäisesti; ainoa yhdistävä tekijä on useimmiten sama aihepiiri.

4. KIELITAIDON OSA-ALUEIDEN INTEGROINTI

Nykyisten käsitysten mukaan osa-alueiden integrointia ei enää pidetä välttämättömänä pahana, vaan sen katsotaan edistävän luonnollista oppimisprosessia. Kognitiivisen psykologian oppimiskäsitykset ovat muuttaneet suhtautumista kielitaidon osa-alueiden integrointiin. Integrointi on lisääntynyt ja monipuolistunut ja tämä näkyy myös ruotsin kielikeskusmateriaaleista.

Erityisalojen kielenopetusta on Widdowsonin (1983) mukaan rasittanut pitkään se, että tulevat kielenkäyttötarpeet asetetaan sellaisinaan opetuksen tavoitteeksi eikä lainkaan oteta huomioon sitä, miten varsinainen oppiminen tapahtuu. Kielenoppijaan ei suhtauduta niin kuin oppijaan vaan niin kuin kohdekielen käyttäjään. Widdowsonin kritisoimat näkemykset perustuvat behavioristisiin oppimiskäsityksiin: tavoitteena oleva taito opitaan jäljittelemällä tavoitteenmukaista käyttäytymistä. Myös ensimmäisten ruotsin materiaalien näkemys oppimisesta on tyypillisen behavioristinen. Asetustekstien tavoite otettiin kirjaimellisesti myös

opetuksen tavoitteeksi. Seurauksena oli, että tekstin ymmärtämistä harjoiteltiin lukemalla hyvinkin vaikeita erityisalan tekstejä ja kuullun ymmärtämistä harjoiteltiin kuuntelemalla alaan liittyviä esitelmiä. Sen sijaan, että olisi harjoiteltu ymmärtämistä edistäviä taitoja, edellytettiin välittömästi, että "opiskelijan tulee ymmärtää oman alansa puhuttua ja kirjoitettua ruotsin kieltä". Tiivistelmän kirjoittamista harjoiteltiin "laatimalla ammattialalta kirjallinen esitys" eikä lainkaan harjoiteltu niitä taitoja, joita tiivistelmän kirjoittaminen edellyttää. "Keskustelemista omaan alaan liittyvistä kysymyksistä" harjoiteltiin keskustelemalla omaan alaan liittyvistä kysymyksistä; jokaisen aihepiirin yhteyteen liitettiin yleensä luettelo sopivista keskustelunaiheista. Harjoituksissa ei niinkään pyritty edistämään oppimista vaan kontrolloitiin, oliko opittu. Tällainen käytäntö ei tietenkään ollut mitenkään tunnusomaista vain kielikeskusten ruotsin opetukselle vaan se oli yleinen käytäntö erityisalojen kielenopetuksessa.

Kognitiivisen psykologian ja psykologisen toiminnan teorian edustamien käsitysten mukaan oppiminen on aktiivinen, tavoitteellinen ja tietoinen prosessi (mm. Engeström 1984). Opetuksen suunnittelun pohjaksi ei riitä se, että tiedetään, millaisia taitoja kielenoppija tulevaisuudessa tarvitsee; sellaiset tavoitelausumat soveltuvat lähinnä kieliopintojen hallinnolliseksi tavoitteeksi (Brumfit 1984:93). Oppimisen kannalta on olennaisempaa tietää, mitä taitoja kielenoppija tarvitsee, jotta hän kykenee saavuttamaan tavoitteen. (Widdowson 1983.)

Eri osa-alueiden prosesseja tutkittaessa (mm. Takala 1986) on saatu tietoa, joka on vaikuttanut huomattavasti erityisalojen kielenopetukseen. Esimerkiksi tekstin ymmärtäminen nähdään pitkänä prosessina, johon sisältyy useita vaiheita. On mm. todettu, että "tekstin ymmärtämisen kannalta olennaisempi merkitys on sillä tiedolla, mitä lukijalla on päässä kuin sillä, mistä tai miten tieto on sinne kulkeutunut" (Hutchinson ja Waters 1984). Tästä seuraa, että tehokkaan lukemisen opettamiseen voidaan käyttää muitakin osa-alueita kuin lukemista. Hutchinson ja Waters (1984) toteavat: "The main criterion for incorporating any content or activity into the ESP course should not be whether it duplicates what the student will do in the target situation, but whether and to what extent it increases the efficiency and effectiveness of the ESP learning situation."

Ennakointia pidetään tärkeänä tekstin ymmärtämisprosessin osana. Jos tekstin aiheesta esimerkiksi keskustellaan ennen kuin tekstiä luetaan, sen

oletetaan edistävän ymmärtämistä. Ymmärtämisprosessi voidaan ottaa huomioon opetuksessa erilaisina tavoitteina, joista Jones ja Mountford käyttävät McDonoughin (1984) mukaan nimityksiä 'actual goals' eli varsinaiset tavoitteet ja 'enabling goals', jonkinlaiset apu- tai välitavoitteet, jotka ovat ikään kuin askelmia ennen varsinaisen tavoitteen saavuttamista. Tämän periaatteen mukaiset harjoitukset ovat yleisiä myös uusissa kielikeskusmateriaaleissa. Liitteessä 1 on esimerkki harjoituksesta, jossa tekstin ymmärtäminen on harjoituksen varsinainen tavoite ja suullisen harjoituksen tavoite, ennakko-odotusten herättäminen tekstin sisällöstä, on aputavoite. Myös kirjoittamisen vaiheita voi harjoitella prosessin muodossa. Esim. referaatin tai tiivistelmän kirjoittamista harjoiteltaessa tekstin ymmärtäminen on välitavoite, joka on saavutettava ennen varsinaisen tavoitteen saavuttamista. Liitteessä 2 on esimerkki tämäntyyppisestä harjoituksesta. Varsinainen prosessikirjoittaminen (mm. Linnakylä 1986) soveltunee erinomaisesti myös vieraiden kielten opetukseen. Liitteessä 3 on esimerkki siitä, miten kuullun ymmärtämisen harjoittelun (videon katselun) voi yhdistää muiden osa-alueiden harjoitteluun.

Suullisen kielitaidon harjoituksissa vaiheittain etenevä malli on ollut yleinen jo pidempään erityisalojen kielenopetuksessa. Erilaisten kielenkäyttötilanteiden hyväksikäyttö opetuksessa on houkutellut osa-alueiden luontevaan integrointiin. Simuloidut kokoukset, neuvottelut, haastattelut jne. tarjoavat erinomaiset puitteet eri osa-alueiden harjoittelemiseen. Ennen varsinaisia tilannesimulaatioita harjoitellaan joidenkin kielellisten funktioiden ilmaisemista, perehdytään kirjalliseen tai suulliseen tausta-aineistoon, suunnitellaan sopiva kirjallinen tai suullinen jälkikäsittely jne. Tällaiset simulaatiot tarjoavat loputtomasti mahdollisuuksia eri osa-alueiden luontevaan harjoitteluun, eikä siirtyminen osa-alueesta toiseen tunnu keinotekoiselta.

Eri osa-alueita ei siis enää harjoitella erikseen, vaan materiaaleissa on yhä enemmän sellaisia harjoituksia, joissa kaikkia osa-alueita harjoitellaan enemmän tai vähemmän samanaikaisesti (vrt. edellä esitetyn taulukon vaihtoehto neljä). Vaikka harjoitukset ovat selvästi erilaisia kuin aikaisemmin, ovat kieliopintojen tavoitteet silti säilyneet ennallaan. Tavoitteena on edelleen, että opiskelija ymmärtää oman alansa puhuttua ja kirjoitettua kieltä, pystyy keskustelemaan omaan alaansa liittyvistä kysymyksistä ja pystyy laatimaan ammattialaltaan kirjallisen esityksen, mutta käsitykset siitä, miten tavoitteet saavutetaan, ovat muuttuneet.

Kielitaidon osa-alueiden integrointi kognitiivisen psykologian oppimiskäsitysten pohjalta on perusteltua kahdestakin syystä. Toisaalta eri osa-alueita integroimalla voidaan edistää merkittävästi tekstin ja kuullun ymmärtämistä, toisaalta monivaiheinen prosessi tarjoaa erinomaiset puitteet monipuoliselle ja luonnolliselle kieliharjoittelulle. Uusi suhtautuminen kielitaidon osa-alueiden integrointiin on tuonut ruotsin kielikeskusmateriaaleihin, kuten muihinkin erityisalojen kielten oppimateriaaleihin, vaihtelua ja monipuolisuutta, jota alkuaikojen melko ryppyotsaisista materiaaleista puuttui.

KIRJALLISUUTTA

Brumfit, C. 1984. Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy. Cambridge: Cambridge University Press.

Elsinen, R. & Nikko T. 1986. Svenska för historiestuderande. Opettajan opas. Kokeilumateriaalia. Kielikeskusmateriaalia n:o 32. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Engeström, Y. 1984. Perustietoa oppimisesta. Toinen painos. Helsinki: Valtiovarainministeriö.

Hutchinson, T. & Waters A. 1984. "How communicative is ESP?" ELT Journal 38,2:108-113.

Linnakylä, P. 1986. "Yleisestä kirjoittamisprosessista tehtävänmukaisiin strategioihin". Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 17,4: 257-264.

McDonough, J. 1984. ESP in Perspective. A practical guide. London: Collins ELT.

Nikko, T., Rosenberg R.- M., Saanila M & Sandelin, M. 1984. Svenska för odontologie studerande. Kokeilumateriaalia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Takala, S. 1986. "Lukemisen ja kirjoittamisen yhteyksiä". Teoksessa L. Lautamatti & S. Takala (toim.), AFinLA:n vuosikirja 1986. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja n:o 43. Jyväskylä: AFinLA.

Widdowson, H. G. 1983. Learning Purpose and Language Use. Oxford: Oxford University Press.

Textförståelse

Hur sköter tandvårdspersonalen sina tänder?

Av Håkan Fredén, Håkan Jonsson och Ola Ramstedt

En grupp svenska tandvårdsexperter har gjort en jämförelse mellan tandvårdspersonalen och allmänheten i fråga om tandvårdsvanor. Innan du bekantar dig med resultaten ber vi dig besvara några av de frågor som ställdes försökspersonerna. Besvara dessutom för allmänhetens del. Hur tror du att allmänheten i Finland skulle svara på frågorna? Diskutera gärna t ex parvis.

Fråga	Du	Allmänhet
1. *Hur ofta borstar du dina tänder?*		
Mer än 2 ggr/dag	☐	☐
2 ggr/dag	☐	☐
1 g/dag	☐	☐
Mindre än 1 g/dag	☐	☐
2. *Använder du tandstickor regelbundet?*	Ja ☐ Nej ☐	Ja ☐ Nej ☐
3. *Använder du tandtråd regelbundet?*	Ja ☐ Nej ☐	Ja ☐ Nej ☐
4. *Blöder tandköttet vid tandborstning?*	Ja ☐ Nej ☐	Ja ☐ Nej ☐
5. *När var du senast hos tandläkaren?*		
Mindre än 1 år sedan	☐	☐
1—2 år sedan	☐	☐
2—5 år sedan	☐	☐
Mer än 5 år sedan	☐	☐
6. *Går du regelbundet till tandläkaren?*		
Varje halvår	☐	☐
1 g/år	☐	☐
Mindre än 1 g/år	☐	☐
7. *Hur ofta äter du per dag?*		
(inklusive mellanmål)		
Mer än 7 ggr/dag	☐	☐
5—6 ggr/dag	☐	☐
3—4 ggr/dag	☐	☐
Mindre än 3 ggr/dag	☐	☐

(Nikko, Rosenberg, Saanila & Sandelin 1984:)

Liite 2

AIHEPIIRI 6: VALTIOMUOTO JA POLITIIKKA

KIRJALLINEN REFEROINTIHARJOITUS

TEKSTIN NIMI:	Vår äldsta RF 350 år
TEKSTIN LÄHDE:	Hbl 27/8 1984 (Tore Modeen)
TEKSTIN SISÄLTÖ:	Professori Modeen kertoo Ruotsin ja Suomen vanhimmasta, vuoden 1634 hallitusmuodosta juhlavuoden kunniaksi.
TEHTÄVÄN TOTEUTUS:	Opiskelijat kirjoittavat tekstin pohjalta referaatin kotitehtävänä. Valmistelu tehdään yhdessä tunnilla.
VALMISTELU:	Teksti luetaan tunnilla oppilaan kirjassa annettuja ohjeita noudattaen eli sen jälkeen kun se on ensin nopeasti lukaistu ja vastattu kysymykseen, se luetaan intensiivisesti kappale kappaleelta. Joka kappaleesta alleviivataan tärkein asia ja teksti varustetaan sivuotsikoilla. Opettaja toimii "sanakirjana". Tämän jälkeen opiskelijat vertaavat alleviivauksiaan pareittain ja yrittävät päästä yksimielisyyteen tekstin pääsisällöstä. Valmisteluvaiheessa käydään vielä yhdessä läpi sanat ja sanonnat, joita ruotsinkielisessä referaatissa käytetään.
HARJOITUKSEN TAVOITE:	Kirjallisten harjoitusten yleinen tavoite on harjaannuttaa opiskelijoita laatimaan omalta alaltaan kirjallisia esityksiä, jotka ovat sisällöltään täysin ymmärrettäviä. Tämän harjoituksen tavoitteena on kehittää opiskelijoiden valmiuksia laatia koherentti ruotsinkielinen referaatti.
KÄYTETTÄVÄ AIKA:	1 x 45' (mikäli referaatti kirjoitetaan kotona)
PALAUTE:	Opettaja arvioi referaatit ja antaa niistä kullekin yksilöllistä kirjallista palautetta ja yhteistä palautetta koko ryhmälle. Arvioinnissa voi käyttää esim. oheista arviointitaulukkoa, jonka pohjalta pystyy osoittamaan opiskelijalle konkreettisesti, mikä hänen referaatissaan oli huonoa, mikä hyvää. Kriteeritaulukko voidaan jakaa myös opiskelijoille.

(Elsinen & Nikko 1986)

Liite 3

AIHEPIIRI 2: ARKEOLOGIA

VIDEO

FILMIN NIMI:	Arkeologi på Helgeandsholmen
LÄHDE:	Utbildningsradion (SR)
FILMIN KESTO:	25'
FILMIN SISÄLTÖ:	Filmissä esitellään Helgeandsholmenin kaivausten yhteydessä tehtyjä löytöjä ja haastatellaan asiantuntijoita.
TEHTÄVÄ-TYYPIT:	Avoimia sisältökysymyksiä. Varustettu sanalistalla.
TEHTÄVIEN TAVOITE:	Tehtävillä on sama yleinen tavoite kuin kuullunymmärtämistehtävillä eli harjaannuttaa opiskelijoita kuuntelemaan ruotsinkielisiä oman alansa muodollisempia esityksiä. Tehtävien tavoitteena on ohjelman sisällön melko syvällinen ymmärtäminen sekä näköettä kuulohavaintoon perustuvien yksityiskohtaisten kysymysten avulla.
VALMISTELU:	Oppilaat lukevat kotona tekstin BOKEN OM "RIKSGROPEN" ja tekevät siihen liittyvät tehtävät. Tekstin ja tehtävien avulla saadaan taustatietoa ja terminologiaa, jotka helpottavat ja motivoivat filmin katselua.
KATSELUN TOTEUTUS:	Yksityiskohtainen ehdotus katselun toteutuksesta s. 8.
JALKIKÄSITTELY:	Tehdään luokassa suullinen harjoitus 'Vilkka artiklar representerar Finland av idag?' (May, Idébok för muntlig svenska. S. 24.) Kirjoitetaan kotitehtävänä kirje oppilaan kirjassa annettujen ohjeiden mukaan. Opettajalla mallikirje s. 9.
KÄYTETTÄVÄ AIKA:	2 x 45'

(Elsinen & Nikko 1986)

BEST COPY AVAILABLE

Hannele Dufva, Pertti Hurme, Michael O'Dell
Department of Communication
University of Jyväskylä

Ilkka Raimo
Department of Finnish and General Linguistics
University of Turku

KIELI SOLMUSSA. CHATEAUBRIANDIA SUOMEKSI?

ABSTRACT

FOREIGN WORDS IN FINNISH MOUTHS

The background of the present paper is a project in which we are writing practical phonetic descriptions of a number of languages. Here we deal with the pronunciation of borrowed words in Finnish, both (recent) permanent loans and foreign words (e.g. names) in temporary use are discussed. The norms given by language planning authorities are described and discussed. They prove to be of little help to the language user. The practice of associating labels such as "civilized" and "barbarian" with some features in the pronunciation of foreign words is criticized. Guidelines are sketched for work leading to linguistically and socially motivated rules for the pronunciation of foreign words.

Minkä me sanomme, se olkoon laki. Ken sitä vastaan rikkoo, hän tekee virheen ja hänt' me muistutamme. Me olemme jo liian kauan koettaneet horjuvaa ääntämystä ja horjuvaa oikeinkirjoitusta tutkimalla päästä tuloksiin vieraskielisten sanojen oikeinääntämis- ja oikeinkirjoitus-kysymyksissä. Meidän on nyt määrättävä, miten näitä sanoja äännetään ja miten kirjoitetaan. Näin me pääsemme vihdoinkin tästä tuskastuttavasta kysymyksestä. (Kotikielen seura 1906)

1 AANTAMISOPETUSMATERIAALIA PARISTAKYMMENESTA KIELESTA. FONEETTINEN OPPIMATERIAALIHANKE

Muutamana viime vuotena olemme valmistaneet Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksella yhteistyössä Turun yliopiston fonetiikan yksikön kanssa fonetiikan oppimateriaalia yliopisto-opetuksen tarpeisiin[1]. Hankkeen piiriin kuuluu myös materiaalia vieraskielisten sanojen äänẗämisestä suomessa. Oppimateriaali on tarkoitettu pääasiassa sovelta̲van kielitieteen ja puheviestinnan opiskelijoille, mutta myös toimittajakoulutukseen, kielten harrastajille sekä matkailijoille.

Oppimateriaalin taustaksi olemme valmistaneet kielten ääntämiskuvauksia (ks. liite 2 ja Hurme, Dufva, O'Dell & Raimo 1987), joiden avulla pyrimme antamaan suomalaisille vierassanojen ääntäjille (ja myös naiden kielten harrastajille ja opiskelijoille) tietoa ja käytännön neuvoja kunkin kielen äänẗämisseikoista. Olemme laatineet ainakin alustavan foneettisen kuvauksen seuraavista kielistä: albania, espanja, grönlanti, hindi, hollanti, iiri, islanti, italia, japani, kiina, kreikka, malta, portugali, puola, ranska, romania, saksa, suahili, tšekki, turkki, unkari, venäjä ja vietnam. Lähtökohtamme on foneettinen: kuvaamme äänẗamista kansainvälisen foneettisen kirjoituksen (IPA-järjestelmän) mukaisesti. Kuvaus perustuu kunkin kielen fonologisille distinktioille, mutta yritämme olla takertumatta fonologisiin tulkintaongelmiin. Emme pyri kaikkien äänẗamisyksityiskohtien kuvaukseen, vaan pedagogisesti käyttökelpoiseen kompromissiin – sellaiseen äänẗamiskuvaukseen, joka on riittävän tarkka (tuo ilmi kunkin kielen olennaiset distinktiot), mutta samalla niin yksinkertainen, että sitä voivat maallikot hyödyntää.

Yritämme myös selvittää kirjoituksen ja äänẗamisen suhteita. Erityisesti tarkastelemme äänẗamisen päättelemistä kirjoitusasusta, mikä toisinaan on pulmallista.

2 NORMIT JA NEUVOT

Tässä esityksessä käsittelemme yhtä erityisongelmaa: miten suomen kieleen kulkeutuvia vierassanoja pitäisi äänẗää suomalaisessa kieliyhteisössä. Ensiksi tarkastelemme sitä, millaisia ohjeita virallinen kielenhuolto on äänẗämisestä antanut ja miten vierassanojen äänẗämiseen yleensä suhtaudutaan. Toiseksi yritämme pohtia ohjeistoa kielentutkimuksen kannalta ja ottaa esille niitä puutteita ja epäkohtia, joita olemme havainneet.

Varhemmin vierassanoista selvittiin yleensä mutkattomasti. Ne joko pyrittiin kääntämään (esim. *Kap Verden saaret* → *Vihanta niemen luodot*) tai mukauttamaan suomen äänteelliseen järjestelmään (esim. *Albrecht Dürer* → *Albertti Tyvreri*). Sovinnaisnimiksi muuttuneita mukautuksia ovat esim. tutut *Tukholma* ja *Lontoo* sekä *Kaarle Kustaa* (ks. esim. Nissilä 1969: 52–57 ja Sadeniemi 1968: 4–8). Nykyisin emme selviä näin.

Kielessämme käytetään kirjallisesti ja suullisesti jatkuvasti yhä enemmän vieraskielisiä nimiä ja sanoja, joista jotkut siirtyvät pysyvästikin kieleemme. Yhdestä ainoasta Helsingin Sanomien ulkomaanosastosta voi poimia parisenkymmentä paikannimeä, viitisenkymmentä henkilönnimeä ja parikymmentä muuta vierasperäistä nimeä, jotka ovat peräisin ainakin paristakymmenestä kielestä. Vilkas mielipidesivukeskustelu (esimerkkejä liitteessä 1) osoittaa myös, että kielenkäyttäjillä on sekä ongelmia äänẗämyksessä että halua saada tietoa.

Esityksemme kannalta olennaiset sanat ovat joko erityis- tai sitaattilainoja (lainasanojen ryhmittelystä, ks. esim. Itkonen 1983: 43 ja Ikola 1983: 122). Erityislainat ovat osittain suomen kieleen ja sen morfologiaan ja oikeinkirjoitukseen mukautuneita sanoja, jotka voivat sisältää joitakin vieraita äänteellisiä ilmioita (esim. *delegaatio, byrokratia, olympialaiset*). Sitaattilainat ovat vieraskielisiä sanoja, esim. henkilö- tai paikannimiä (esim. *François Mitterrand, Cape Kennedy, chatêaubriand*). Puhujan kannalta

olennainen ero on siinä, että erityislainat tuntuvat suomelta – ehkä vaikealta ja vieraita aineksia sisältävältä, mutta kuitenkin kyseessä ovat suomen kielen (laina)sanat. Sitaattilainat puolestaan ovat vieraskielisiä sanoja, joita käytetään suomen kielessä – tilapäisesti tai yleisesti. Runsas vieraskielisen sanan käyttö saattaa johtaa siihen, että siitä tulee erityislaina, siis suomen kielen sana.

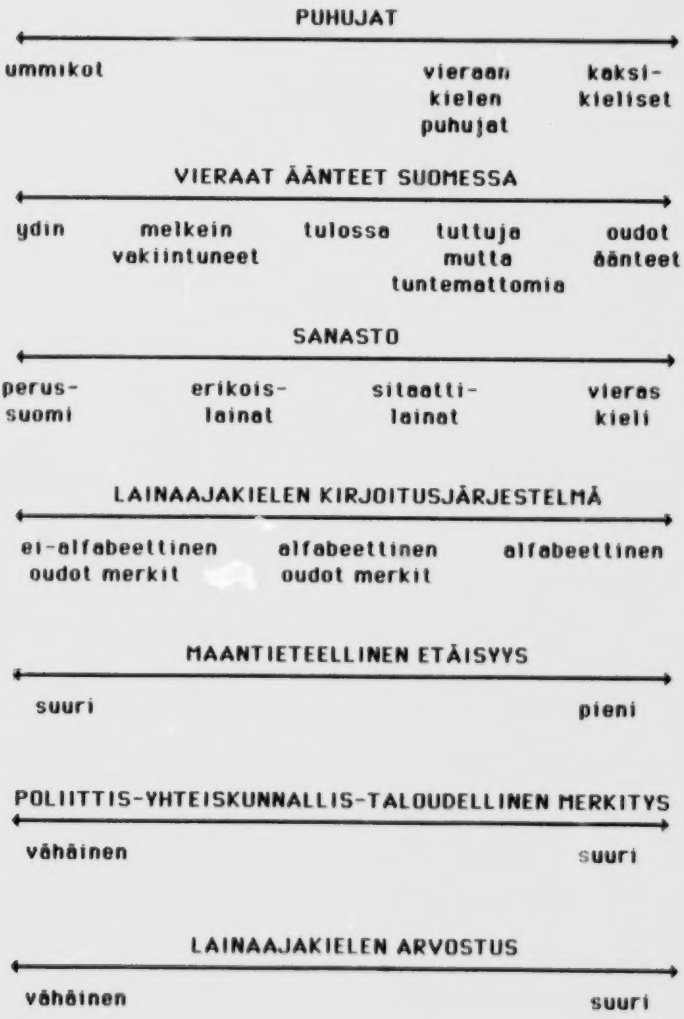
Tarkastelemme aluksi näiden vierassanojen ääntämisohjeita. Erityislainat suositellaan äännettäväksi "kirjoitustavan mukaan" (Itkonen 1983: 43), mutta kuten Itkonen itse toteaa, käytäntö on horjuvaa. Ääntämisohjeena "kirjoitustavan mukaan" on epämääräinen. Perusajatuksena on se, että kirjoitus määrää ääntämistä. Suhteen voisi kuvitella toisinkin päin: kirjoituksen tarkoitus on kuvata ääntämistä. Ohje perustuu myös ilmeisesti ajatukseen, että 'oudoilla kirjaimilla' on ennalta määrätty äännearvo. Kuitenkin eri kielissä on erilaisia konventioita äänteiden ja kirjainten suhteista. Myös muiden kielten puhujat ääntävät kirjoituksen mukaan (vaikkakin eri tavalla kuin suomalaiset). Tässä esityksessä käsittelemme myöhemmin erityisesti <bdg>-kirjainten äänteellisiä vastineita. Jaakko Lehtonen on Virittäjälle vuonna 1976 julkaistavaksi jätetyssä (mutta julkaisemattomassa) artikkelissaan *Kaakkaota ja kookkosrasvaa?* pohtinut suomen fonologis-grafemaattista periaatetta, mm. foneettisesti pitkien konsonanttien kirjoittamista yhdellä kirjaimella.

Sitaattilainat taas tulisi ääntää "usein lähtökielen tapaan, monissa tapauksissa kyllä suomeen osaksi tai kokonaankin mukautuneina" (Itkonen 1983: 43). Erityisesti vieraskielisissä nimissä "sukunimet säilytetään aina ja etunimetkin tavallisesti alkukielen mukaisessa kirjoitus- ja äänto-asussa" (Itkonen 1983: 46). Tämä ohje ei oikeastaan auta ääntämistä ollenkaan, sillä vaihtoehdoista voi ilmeisesti valita joko alkukielen mukaisen, osaksi suomeen mukautuneen tai kokonaan suomeen mukautuneen ääntämyksen. Seuraavassa tarkastelemme joitakin näihin ohjeisiin liittyviä ongelmia ja tulkintavaikeuksia.

3 "LAHTOKIELEN TAPAAN"

Maailmassa on noin 5200 kielta[4]. Kunkin kielen äännejärjestelmään kuuluu muutama kymmen äännettä (ks. esim. Maddieson 1986). Kun yhden kielen äänne ei koskaan täysin vastaa toisen kielen äännettä (ks. esim. Lehtonen 1977), hallittavaksemme tulisi huima määrä erilaisia tapoja tuottaa ääntelitä (vrt. esim. Ladefoged & Maddieson 1986), jos vaatimus "lähtökielen tapaan" käsitettäisiin kirjaimellisesti. Kukaan ei kai vakavissaan oleta, että tämä vaatimus täytettäisiin. Mutta mitkä näistä kielistä ovat siis osattavien joukossa ja mitkä eivät? Osatekijoina näyttävät olevan mm. maantieteellinen etäisyys, yhteiskunnallis-taloudellinen merkitys sekä myös lähtökielen arvostus (ks. kuvio 1, jossa on seitsemän nuolilla osoitettavan asteikon avulla hahmoteltu vierassanojen ääntämiseen vaikuttavia tekijöitä). Vähän tunnettu, etäinen ja vähän arvostettu kulttuuri ei saa kielellisestikään ääntään kuuluviin. Tiedamme toki hyvin, ettei keskivertosuomalaista tai edes -toimittajaa kannata lähettää esim. bengalin (noin 150 miljoonaa puhujaa) kurssille. Mutta entäpä kiina, tärkeä kieli, jota puhuu noin 1100 miljoonaa ihmistä? Osaksi juuri kulttuurimme etnosentrisyyden ja eurooppalaiskeskeisyyden vastapainoksi on hyödyllistä tutustua myös joidenkin pienten ja/tai vähän tunnettujen kielten ääntämiseen (vrt. Euroopan ulkopuolisten kulttuurien ja kielten toimikunnan mietintö 1986). Ei ole hyvaksi, että vieraiden kielten osaaminen samastetaan lantisen Euroopan 'sivistyskielten' osaamiseksi. Nykyinen angloamerikkalainen kulttuurituonti houkuttelee juuri tallaiseen painotukseen (ks. esim. Jalonen 1985). Englannin kielen valta-asema näkyy myös esim. Kielitoimiston puhelinpalvelun englantia koskevien kyselyjen lisaantymisena verrattuna esim. 40 vuotta sitten vallinneeseen tilanteeseen (Lehtinen 1987). Kielteista suhtautumista ja vähäistä arvostusta näkyy jo naapurikielemme venajan kohdalla, kuten päivälehden nuorisoliitteen nimimerkki Eija karjistetysti toteaa

Kuvio 1. Vieraiden aanteiden ja vierassanojen aantamiseen vaikuttavia tekijöitä



> Venajan opiskelijan kanssa ei ole kiva mennä raflaan. Kun se ilmoittaa pöytäseurueelleen opiskelevansa noin niin kuin ihan ammattia varten venäjää, niin kuunteljoiden reaktio on sama kuin sanoisi aamubussissa, että mulla on aitsi ja aion tässä alkaa syljeskellä ympäriinsä. (Keskisuomalainen (Syke) 28.3.1987)

Maantieteellinen läheisyys ei siis takaa arvostusta, tutustumishalua tai osaamista. Tämä pätee myös suomalaisessa yhteiskunnassa. Yleensähän myös koulutetuilta suomenkielisiltä suomalaisilta edellytetään toisen virallisen kielemme ruotsin jonkinasteista hallintaa (myös ääntämisen), mutta toisin on saamen kielen suhteen. Ja kukapa edellyttäisi pikkuruisten kielivähemmistöjemme, esim. vietnamin, hallintaa?

Vierassanojen ääntämisongelmiin kuuluvat myös niiden lähtökielen vaikea määriteltävyys tai se, ettei lähtökieltä tarkkaan tiedetä. Useat sanat kulkevat pitkän ja monimutkaisen reitin ennen suomeen lainautumistaan. Ääntetäänkö *guava*-hedelmä jonkin meille tuntemattoman Etelä-Amerikan alkuperäiskielen mukaan, todennäköisen välittäjäkielen espanjan mukaan vai todennäköisten suomeen sanan kuljettaneiden englannin tai ruotsin mukaan? Tällaisissa sanoissa myös ero erityislainan (suomeen mukautuva kirjoittaminen/ääntäminen) ja sitaattilainan (alkukielen mukainen kirjoittaminen/ääntäminen) välillä näyttää hailyvältä. Esimerkiksi *lasagne* kirjoitetaan edelleen sitaattilainana eli lähtökielen kirjoitusasussa, mutta äännettäneen suomeen mukautetusti **[ˈlɑsɑkne]**, **[ˈlɑsɑgne]**, **[ˈlɑsɑŋne]** tai **[ˈlɑsɑnje]** eikä **[laˈsaɲːe]** niin kuin italiassa; *entrecôte* ja *tournedos* sitä vastoin yritettäneen ääntää niin kuin ranskassa **[ɑ̃tʁəˈkot]** ja **[tuʁnəˈdo]**. Myös henkilönimien lähtökielen tulkinta on usein pulmallista: pitääkö esim. filippiiniläinen *Corazon Aquino* ääntää espanjalaisittain, Filippiinien entisten siirtomaaisäntien kielen mukaan (vaikka englanti on nykyisin tärkein vieras kieli)? Onko *Picasso* ranskalainen vai espanjalainen? Muutettiinko *Roman Polanskin* nimen ääntämystä hänen siirtyessään Puolasta Yhdysvaltoihin?

Yksi lähtökieleen liittyvä ongelma on suositeltavan ääntämisvariantin valinta (esim. ruotsi ja englanti, ks. Trudgill 1983). Englannin kielellä on runsaasti mm. alueellisia ääntämisstandardeja, jotka ovat tietyllä alueella hyväksyttyjä ja arvostettuja (ks. esim. Trudgill & Hannah 1985). Tutuin ero lienee amerikan- ja brittienglannin välillä. Ristiriitaisuuksia kuulee jatkuvasti: toisiin sanoihin nayttaa vakiintuneen amerikanenglannin, toisiin taas brittienglannin tapainen ääntämys. Siten esimerkiksi filmikaupunki on 'suomeksi' [**halivud**] amerikkalaistyyppisellä vokaalilla, mutta Yhdysvaltain presidentti *Ronald Reagan* on [**ronald**] tai [**rounald**] eikä esimerkiksi [**ranald**] (amerikanenglanniksi [**ɹanəld ɹeɪgən**])

Enta sitten ero suomen- ja ruotsinruotsin välillä? Onko ruotsalainen *Ingvar Carlsson* äännettävä eri tavoin kuin suomenruotsalaiset *Karlsson*-sukunimikaimansa? Olisi siis päätettävä, suositellaanko systemaattisesti yhta varianttia (esim. suomenruotsi ja brittienglanti), valitseeko kukin puhuja paremmin hallitsemansa variantin, valitaanko variantti sanan alkuperän perusteella vai sallitaanko vapaa vaihtelu.

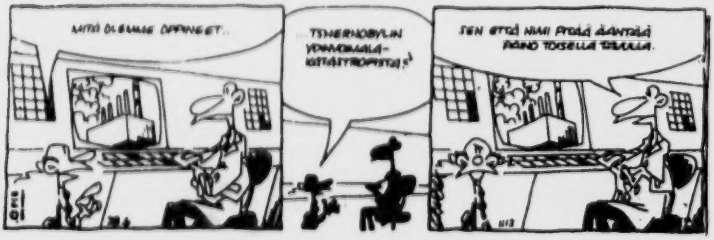
4 "LIEVÄT MUKAUTUKSET"

Millaisia ja kuinka suuria ovat lievät mukautukset suomen aantamiseen? Selvittääksemme tämän, meidän tulee verrata suomen ja lähtökielen äänteellisen rakenteen eroja ja yhtalaisyyksiä. Eri kielissä eri piirteet ovat distinktiivisiä eli merkityksiä erottelevia ja siten muita tärkeämpiä. Valitaanko siis aantamisohjeiston lähtökohdaksi suomen vai lähtökielen distinktiiviset piirteet? Aarivaihtoehtoina ovat täydellinen suomen äännejarjestelmaan mukauttaminen tai taydellinen lähtökielinen ääntäminen käytännössä kaksi mahdotonta vaihtoehtoa. Tarvitsemme siis yksityiskohtaista, kielikohtaista keskustelua ja selvittelyä osattavaksi edellytetyistä piirteistä ja äänteistä. Esimerkiksi kiinan

kannalta kielen neljän distinktiivisen savelkulkumallin tuottamatta jättäminen ei varmasti ole lieva mukautus. Suomalaisen [mao tse tuŋ] kuulostaa kiinalaisesta hyvin oudolta (kiinaksi [máu tsə́ tūŋ], pinyin-latinaistuksen mukaan **Máo Zédōng**). Toisaalta on selvää, että suomalaisen on ymmärrettävä, kenestä on puhe. Nykysuomen sivistyssanakirjan (1979:390) ohjeissa todetaankin lakonisesti, että "kiinan kieleen olennaisesti kuuluvaa savelkulkua on vlivoimaista yrittäkään esittää noudatettavaksi".

On kuitenkin mielenkiintoista havaita se, että ne seikat, jotka ääntämisessä koetaan vaikeiksi (ja siten myös ääntämisnormit), eivät ole muuttumattomia. Ennen ei kiinnitetty kovin paljon huomiota esimerkiksi sanapainon tuottamiseen (vaikka se esim. englannin ja venäjän kielessä on distinktiivinen). Gorbatšovin (venäjäksi [gərbʌ'tʃof]) aikakausi ja Tšernobylin (ukrainaksi [tʃir'nobɨl]) ydinvoimalaonnettomuus toivat muassaan myös keskustelun venäjän sanojen oikeasta painotuksesta (ks. esim. Linkki 21/1986 ja kuvio 2). Ajankohtaiset yhteiskunnalliset, poliittiset tai muut tapahtumat lisäävät ihmisten tietoisuutta muista kielistä ja kulttuureista – onhan jo nyt pulpahtanut pintaan ensimmäinen korean kieltä koskeva mielipidesivukeskustelu, jonka ovat inspiroineet Soulissa (koreaksi [sʊul]) 1988 pidettävät olympialaiset.

Kuvio 2. Sarjakuvakommentti ydinvoima- ja vierassanakeskustelusta.



BEST COPY AVAILABLE

Yleensä näyttää olevan niin, että prosodiset piirteet (sana- ja lausepaino, sanan ja lauseen sävelkulku sekä kestosuhteet), jotka harvoin käyvät ilmi kirjoitusasusta, ovat huonosti tiedostettuja. Siten ne näyttävät myös olevan huonosti arvostettuja ja vähän opetettuja.

Eri kieliä koskevia selvittämättömiä ongelmia on tukuttain. Miten esimerkiksi suhtautua piirteisiin, jotka eivät lähtökielessä ole distinktiivisiä, mutta kuitenkin tyypillisiä ja leimaa-antavia? Esimerkki on r-äänteiden ääntyminen: säilytetäänkö sitaattilainoissa alkuperäinen ääntöpaikka ja -tapa vai mukautetaanko kaikki r-äänteet suomen alveolaariseksi monitaryiseksi [r]:ksi? Jos säilytetään, se tarkoittaa, että r-äänteiden ääntämisnormi esim. sanoissa *Reagan, roquefort* ja *Aragon* on erilainen.

5. "SIVISTYNEET JA PARPAARIT"

Seikka, joka hankaloittaa suomalaisten suhtautumista vierassanojen ääntämiseen, on tiettyjen ääntämisnormien prestiisiasema ja vähäinen tieto kyseisten ääntämisseikkojen foneettisesta luonteesta. Tarkoitamme etenkin sitä käsitystä, joka on vallalla soinnillisten bdg-kluusiilien ääntämisestä. Suomeen on vakiintumassa uusi ääntеellinen distinktio: ptk-klusiilit ovat saamassa seuraansa vastaavat bdg-klusiilit (esim. parit *pussi-bussi, tuuri-duuri* ja *kuru-guru*). Tarvitsemme siis jonkin ääntеellisen keinon erottamaan näitä.

Saattaa näyttää selvältä, että tämä keino on 'pehmeys' eli sointi (äänihuulten värähteleminen) bdg-tuotoksen aikana. Tämä keino nähdään mielellään myös yleismaailmallisena: siis kaikkien kielten <bdg>-kirjaimin kirjoitettavat sanat muka äännetään samoin. Edelleen ollaan sitä mieltä, että tämän opettelu vaatii vain viitseliäisyyttä ja asiaan paneutumista ja että sen sitten oppii vaikkapa peilin avulla (ks. liitteen 1 mielipidekirjoituksia tästä teemasta).

Foneettiselta kannalta asia ei ole ollenkaan näin yksinkertainen. Eri kielissä on eri tapoja erottaa samapaikkaisia klusiileita. Yksi on tuottaa sointia bdg-äänteiden aikana ja olla tuottamatta sitä ptk-äänteiden aikana. Näin tehdään mm. suomenruotsissa, ranskassa ja venäjässä. Toinen, hyvin yleinen tapa on tuottaa ero pääasiassa aspiraation avulla, jolloin on tärkeää, että /ptk/ ovat aspiroituja (siis [pʰ] [tʰ] [kʰ]). Tällöin /bdg/ n foneettisessa toteutumisessa sointi on vähemmän tärkeää. Ne voivat olla soinnillisia tai soinnittomia, olennaista on se etteivät ne ole aspiroituja. Jälkimmäisellä tavalla 'sointiero' tehdään mm. kiinassa ja islannissa; myös englannin, saksan ja ruotsinruotsin 'soinnillisten' ja 'soinnittomien' klusiilien ero etenkin sananalkuisissa asemissa perustuu lähinnä aspiroitumiseen tai sen puuttumiseen.

Siten on yksinkertaisesti väärin opettaa aantamaan vahvasti soinnillisia klusiileja esim. englannissa, saksassa tai kiinassa. Paljon selkeämpi ohje esimerkiksi englannin äantamiseen olisi neuvo äantää ptk-klusiilit aspiroituneina, siis esim. [kʰenədi] Kennedy, ja jättää 'soinnillisten' bdg-klusiilien opettaminen vähemmälle. Voimakkaasti soinnillinen Gguggenheim saattaa vaikuttaa syntyperäisestä englannin puhujasta jopa koomiselta äantamykseltä! Kullakin kielellä on siis oma äantämystapansa, jota kirjoituksen samankaltaisuus osittain peittää. Suomalaisetkin itsekin käyttävät jo melko vakiintuneen t/d-eron tuottamiseen muitakin keinoja kuin sointia: nämä äänteet ovat mm. erimittaisia kestoltaan ja muodostetaan eri äantöpaikalla (ks. Suomi 1980:51-52).

Äänteiden oppimisessa sitkeä harjoittelu ei juuri auta ellei tiedä mitä harjoittelee. Harjoittelun pohjaksi on opittava kuulemaan kullekin kielelle ominaisia äänteitä ja etenkin miten niiden avulla voidaan erotella sanojen merkityksiä (ks. esim. Nord 1960).

On aika mielenkiintoinen epäjohdonmukaisuus kielenhuollossa, että mm. sanastollisella ja lauseopillisella tasolla usein torjuttu vieras vaikutus hyväksytään niin kerkeästi äänteellisellä tasolla ja että sille lisäksi annetaan prestiisiasema. Tässä näkyy kansallisen

itseluottamuksen horjuvuus. Hiukan piilevampi vieras vaikutus hyväksytään sivistyksenä, kun taas helpommin vieraaksi tajutut sanastolliset lainat tuomitaan. Näyttää myös siltä, että 'vieraat äänteet' (esim. <bdg>) hyväksytään helpoiti kieleen ja niiden käyttöä arvostetaan (Vornanen 1973 106–107).

> Soinnilliset klusiilit b, d ja g ovat kirjakielen meille tuomia, kielellemme alun perin vieraita äänteitä, jotka eivät juuri esiinny murteissamme. Meidän äänteelimemme, koulutetutkin, tuntuvat tietävän tämän d:stä ne selviävät onnellisesti – se on jo riittävän kauan kuulunut yleiskieleemme – mutta korkeasti oppineenkin suusta kuulee ihmeen paljon kapardiinia ja pakatellia. Kun ne nyt kuitenkin auttamatta kirjoitetaan gabardiiniksi ja bagatelliksi, niiden äänt[illegible]miseen täytyisi panna huolta.

Vieraan kielen kestosuhteiden siirtäminen sen sijaan koetaan (samassa kappaleessa) negatiiviseksi:

> Mutta miksi sitten sanomme Islanti ja Israel, vaikka niissä on kirjoitettuna selvästi vain yksi alkuvokaali?

6. "KIRJOITUSASUNSA MUKAAN"

Kirjoitusasuun liittyvät ongelmat ovat myös moninaisia. Tässä yhteydessä emme kuitenkaan puutu niihin kovinkaan paljon. Sinänsä 'kirjoituksen mukaan ääntäminen' on sekä kielellisesti että kielitieteellisesti epätarkka ilmaus. Siihen sisältyy ensinnäkin arvostus, jonka mukaan kirjoitus on primaari ja ääntäminen sekundaari tapahtuma. Lisäksi näyttää siltä, että kuvitellaan kirjoitusasusta voitavan yksiselitteisesti ja luotettavasti päätellä kuinka äännetään.

Suomen oikeinkirjoituksen vakiinnuttamisvaiheessa aiheuttivat vierassanat ongelmia (ks. esim. Pulkkinen 1972). Samanlaisia ongelmia joudutaan vieläkin edelleen ratkomaan mm. muokattaessa ei-latinalaisia kirjoitusasuja suomenkieliselle lukijalle ymmärrettäviksi. Kun vieraan kielen kirjoitusjärjestelmä toimii aivan

erilaisin perustein (esim. kiinan tai japanin kirjoitus), joudutaan latinaistuksessa hylkäämään alkuperäinen kirjoitusasu ja nojautumaan pelkästään äänteiseen. Tällöin voidaan joutua muuttamaan koko kirjoitusjärjestelmän perusyksikköä äänteestä suuremmasta äänteen kokoiseksi (esim. kiinan- tai japaninkielistä kirjoitusta muokattaessa). Ehkä hiukan vähemmällä selvitään siirrettäessä ei-latinaista aakkostoa latinaiseksi (esim. venäjän- tai kreikankielistä tekstiä translitteroitaessa, ks. esim. Mustajoki 1985). Kirjoitusjärjestelmän muuttaminen on aina samalla tulkintaa: mitään yksiselitteistä ja luotettavaa tapaa muuttaa kirjoitusjärjestelmä toiseksi ei ole (vrt. Sampson 1985). Toisinaan tulos voi olla liian tarkkaa äänteistämisen kannalta, toisinaan se taas hämärtää lähtökielen distinktiivisiä eroja. Edellisestä tapauksesta esimerkki voisi olla kreikan vokaalien translitterointi (esim. <ι> → <i> ja <η> → <e>, vaikka molemmat äännetään [i]). Jälkimmäisestä tapauksesta puolestaan esimerkkinä voisivat olla nykykreikan translitteraatiossa yleensä samalla merkillä (<d>) osoitettavat äänteet/kirjaimet (esim. sanoissa <odos> 'katu' ja <domata> 'tomaatti'), jotka eroavat sekä kreikan kirjoituksessa (< δ > ja < ντ >) että äänteistämyksessä ([ð] ja [d]). Ero ei kuitenkaan tule translitteroidussa kirjoituksessa esille.

Myös latinaisen oikeinkirjoituksen äänteistäminen voi olla hankalaa, jos se poikkeaa kovasti suomen suhteellisen fonemaattisesta ja yksiselitteisestä järjestelmästä (suomen oikeinkirjoituksesta ks. Lehtonen 1978). Tutuin esimerkki lienee englanti. On syytä vielä erityisesti painottaa sitä, että samalla kirjainmerkillä osoitettavat äänteet eivät ole samanlaisia eri kielissä. Yllä mainitsimme jo klusiilien ja r-kirjaimella merkittyjen äänteiden toteutumisen eri kielissä. Vastaavia ongelmia on runsaasti. Samoin on syytä painottaa sitä, että myös kirjoituksessa näkymättömät ilmiöt (esim. sanapaino) ovat osa äänteellistä todellisuutta ja 'äänteistämistä'.

7 OHJEISTON LAATIMISESTA

Miten sitten aantamisohjeisto tulisi laatia? Yksi lahtokohta on laatia aantamiskuvauksia eri kielista ja samalla kielikohtaisia aantamisohjeita ja sovelluksia suomalaisen avuksi. Tahan pyrimme projektissamme. Liitteessa 2 on esimerkkeja eri kielten kuvauksista. Kuvauksissamme olemme soveltaneet kielitieteellista teoriaa samoin kuin tietoa siita, miten ihminen pystyy oppimaan ja tuottamaan aanteellisia ilmioita.

Ohjeiston tulisi perustua keskusteluun, jonka pohjana ovat seka kielelliset etta sosiaaliset seikat. Tarvitsemme jonkinlaiseen konsensusperiaatteeseen rakentuvan ohjeiston, jossa nama molemmat aspektit on otettu huomioon. Lisatietoa tarvitsemme varmasti molemmista. Nykyiset suositukset eivat mielestamme anna sita apua, jota kielen kayttajat tarvitsisivat.

Vieraskielisten sanojen aantamisesta saa tietoa mm. valmistamastamme materiaalista. Tietoa aantamisvalintojen vaikutuksesta ymmarrettavyyteen seka puhujaan suhtautumiseen on kuitenkin viela melko vahan. Taydellisyyteen pyrkiva aantaminen saattaa arsyttaa ja sita saatetaan pitaa snobismina. Joskus se voi suorastaan haitata ymmartamista. Myos puhetilanne asettaa omat vaatimuksensa: arkisessa asioimistilanteessa ei osteta **[mɔjɔr fæheːr bor]**-nimista tuotetta, vaan ehka *madjaaria* tai *makuaaria*. Luemme ehka *agatha kristieta*, katselemme *vudi allenin* elokuvia ja kuuntelemme *biitlesien* (tai *piitlesien* tai *piitleksien*) musiikkia. Mutta uutistoimittajan kuuluu osata aantaa siedettavasti **[daunɪŋ striːt]** Downing Street - radiosta poimittu **[dovniŋ striːt]** ei kuulosta hyvalta. Klassisen musiikin toimittajan on osattavan italiansa, samoin rokkiradiossa on hallittava englanti. Kovin selvat suomeen mukautukset arsyttanevat kuuntelijoita ja erityisesti tietyn aihepiirin harrastajia. Tarvitaan siis tasapainokykya liian huolitellun ja liian arkisen aantamyksen valilla. On myos tarkeata etta

ohjeisto koetaan apuneuvoksi eika painolastiksi

8 LOPUKSI

Toivomme voivamme herattaa keskustelua aanteellisten normien määräytymisesta ja vakiinnuttamisesta. Keskusteluun voisivat osallistua seka suomen kielen etta vieraiden kielten asiantuntijat samoin kuin kielenhuollon ja kielitieteen asiantuntijat seka kielen kayttajat (esim. toimittajat). Nykyiset normit perustuvat liialti stereotypioihin (suomalaiset ovat metsäläisiä) ja paikkansapitamattomiin arveluihin (esimerkiksi etta suomen t/d-ero olisi paaasiallisesti sointiero niin kuin esim. suomenruotsissa).

Toki ranskalaiset äantavat ranskaa kauniisti, kuten mielipidekirjoituksissakin silloin tallöin tuodaan esille. Kyseessä lienee kuitenkin paaasiassa stereotypia, jonka juuret ovat mm. ranskan tarkeassa asemassa kulttuurin ja diplomatian kielena muutamana viime vuosisatana. Varmasti osatekijana on myos ranskalaisten arvostus omaa kieltään ja puhekulttuuriaan kohtaan. Toisaalta voi olla myös niin, että ranskalaisen tai englantilaisen on jonkun mielesta hyvaksyttavampaa puhua vieraita kielia omalla korostuksellaan kuin esim. suomalaisen tai arabin. Miksi muuten uvulaarinen r-äänne ('kurkku-r') on kaunis ranskalaisen puheessa mutta ruma (ja puhevika) suomalaisen puheessa?

Vieraiden kielien äantaminen omalla korostuksella on tavallista. Latina sujuu hauskasti myos amerikkalaisittain: [sɪk tˌænzɪt gloˌɹeɪ mʌndaɪ]! Ja kuka mahtaakaan olla [kʰeɪkeɪ ɹɔsbɑ:g]? Esimerkiksi juuri englanti ja ranska ovat kielisosiologisesti toisenlaisessa asemassa kuin suomi: naihin kieliin ei ole kehittymassa mullistavia uusia aanteellisia distinktioita niin kuin suomeen. Mutta ei suomalaisten suinkaan tarvitsisi tätä seikkaa haveta eika ottaa aantamista kuolemanvakavasti. Ei suomalaisia kansana eika yksiloita erikseen ole syyta ruveta luokittelemaan metsalaisiksi ja barbaareiksi jonkin aantamisseikan johdosta. Syyllisia metsas-

tettaessa voitaisiin aivan yhta hyvin leimata yhteison asenteet takapajuisiksi ja ennakkoluuloisiksi. Aantamista voidaan toki opetella vapaassa ilmapiirissa sekin on helpompaa. Ja vieraista kielista ja kulttuureista on sita paitsi hauska ottaa selvaa!

HUOMAUTUKSIA

1. Projektissamme ovat kirjoittajien lisaksi tyoskennelleet FM Tarja Valkonen seka tutkimussihteerina FK Elina Isannainen. Kiitamme Jaakko Lehtosta hanen taman kirjoituksen aiemmasta versiosta antamistaan kommenteista.

2. Kielten tasmallista lukumaaraa on mahdoton ilmoittaa mm. maarittelyvaikeuksista johtuen. Kaikki esityksemme tilastotiedot on poimittu teoksesta Gunnemark & Kenrick (1985).

KIRJALLISUUTTA

Euroopan ulkopuolisten kulttuurien ja kielten toimikunnan mietinto. Komiteanmietinto 1986:1. Helsinki.

Gunnemark, E. & D. Kenrick 1985. A Geolinguistic Handbook. Kungalv: Goterna.

Hurme, P., H. Dufva, M. O'Dell & I. Raimo 1987. "Kielten aantamiskuvauksia maallikoille". In: Hurme, P. & Dufva, H. (toim.), 83-100.

Hurme, P. & Dufva, H. (toim.) 1987. Fonetiikan paivat - Jyvaskyla 1987. Puheentutkimuksen alalta 7. Jyvaskylan yliopiston viestintatieteiden laitoksen julkaisuja 4. Jyvaskyla.

Ikola, O. (toim.) 1983. Nykysuomen kasikirja. Espoo: Weilin & Goos.

Itkonen, T. 1983. Kieliopas. Helsinki: Kirjayhtyma.

Jalonen, O. 1985. Kansa kulttuurien virroissa. Helsinki: Otava.

Ladefoged, P. & I. Maddieson 1986. Some of the Sounds of the World's Languages (Preliminary version). Working Papers in Phonetics (UCLA) 64.

Lehtinen, R. 1987. "Kirjoittamisen kitkakysymyksia kielitoimiston puhelinneuvonnan nakokulmasta". Kielitieteen paivilla Turussa 8.-9.5.1987 pidetty esitelma.

Lehtonen, J. 1977. "Contrastive Phonetics and the Analysis of Speech Communication". Jyvaskyla Contrastive Studies 4, 31–44.

Lehtonen, J. 1978. "Suomen oikeinkirjoituksen periaatteesta". In: Rakenteita – Juhlakirja Osmo Ikolan 60-vuotispaivaksi 6.2.1978, 51–65. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja, 6. Turku.

Maddieson, I. 1986. "The size and structure of phonological inventories: Analysis of UPSID". In: Ohala, J. & Jaeger, J. (toim.), 105–123.

Mustajoki, A. 1985. "Venajan katevat kirjaimet". Tiede 2000, 3–4, 58–63.

Ohala, J. & Jaeger, J. (toim.) 1986. Experimental Phonology. London: Academic Press.

Nissilä, V. 1969. "Ulkomaiden paikannimien suomenkielisen oikeinkirjoituksen kehitys". Terra 81, 52–57.

Nord, J. 1980. "Developing listening fluency before speaking: An alternative paradigm". System 8, 1–22.

Nykysuomen sivistyssanakirja. Vierasperäiset sanat. (Nykysuomen sanakirja 4.) 1979. Porvoo.

Pulkkinen, P. 1972. Nykysuomen kehitys. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Sadeniemi, M. 1968. "Vierasperäisten sanojen asu". Kielikello 1, 8–14.

Sampson, G. 1985. Writing Systems – A Linguistic Introduction. London: Hutchinson.

Suomi, K. 1980. Voicing in English and Finnish Stops. Publications of the Department of Finnish and General Linguistics of the University of Turku 10. Turku.

Trudgill, P. 1983. On Dialect. Oxford: Basil Blackwell.

Trudgill, P. & Hannah, J. 1985. International English. A Guide to Varieties of Standard English. London: Edward Arnold.

Vornanen, R. 1983. Sano se suomeksi. Helsinki: Otava.

Liite 1: Syksyllä 1986 Helsingin Sanomien mielipideosastossa käytyä keskustelua vierassanojen ääntämisestä.

1. Seppo Kahila: Kielivirheet liian vakavasti.

Ilotarinoitsijakriitikko Jukka Kajava kuuntelee valppaasti radion ja television kieltä ja antaa siitä palautetta. Hänen huolenaiheenaan on pitkään ollut b:n, d:n ja g:n ääntäminen: Kukkenheim, Perfini, Neopelin polttoöljö, piolookinen, yhtenerkin. Esimerkit on poimittu kolmesta arvostelusta. Ilmiö toistuu.

Kritiikki ei näy aiemmin. Ei oden se, että kriitikko hoo näkisi yksinomaan virheitä, tarjoaa korvaukseksi ainoastaan: piolookinen, yhtenerkin.

Tuorein parahdus on vain muutaman päivän ikäinen (21. 8.). Innokseen antajina tällä kertaa radiokuuntelijan keskijoiset: arapimaat, Peirut, ulkoministeri Puuh ja Ekypti taas kerran.

Kajava on kiinteissä ilmiön kimpussa. Ilmiö on yleinen. Ei tarvitse kuin avata korvansa, niin post, teet ja koot luotelevät niitä mitä pitäisi kuulla boosi, deesti ja geesi. Lukutaitoo työ tahtipulkkaa.

Koodyksiopiskeen vierassanoihin miekkyvyyt kirjallisuustietoon liiennäisesti puukotut oubsidentalitta ainoin väsäsesti saaneen koven konsonantin oikeaoppiseen pohmeiin ansaasta. Suoran työtä taki fakan televisio-ohjelmassa puhuvia lähetäjät selkeäpuheisuuse määrää. Samoin tekevät monet radion ja television toimittajat ja haastavasti kasvakunnan valtaosaosaisiä.

Mikä oppaa sitten ääntä b:tä, d:tä ja g:tä niin kuin odotetaan? Yksi syy saattaa olla se, että vieras äänne täytyy ensin kuulla, ennen kuin sen oppii tuottamaan. Voi olla, että suuri osa kielemme puhujista ei tunnista uusiaa protoismaattisen vierasäänteiden ja niiden kotoisen vastapuolen eroa korvaasaan.

Toinen selitys on se, että kun kotoainen ja vieraiden äänteiden vastakohtaisuutta ei ole tarvittu merkityksen erottamiseen eikä suomalaisessa ainestossa edellisenkään tarvita, niin ei ole eriytynyt puhemielen ylemmälletasolle automaattisuuden lisäämiseksi. Kielenkäytön, kommunikaation toimivuuden kannalta kun on tärkeämpiäkin asioita huolehdittavaa.

Tässä sopinee ottaa esiin sama ohjeita, jonka ääntämyksestä kouluaan kritisoinut nainen antoi neljän vuoden välein. Ilmiöllä on tässäkin tapauksessa mielekäs selityksensä. Ennen oman äänsä yritä ainoana ohjeeria, koska y on kielijärjestelmämme kannalta vieraampi ympäristössä.

Suomea kielenä valitsee ns. vokaaliharmonia: saaneen on alkuaan ollut vain joko takavokaaleja (a, o, u) tai etuvokaaleja (ä, ö, y). Poikkeuksen ovat vieraskieliset sanat e ja i, jotka olivat kaikenaseet myös takavokaalien seuraan. Vokaaliharmonian kannalta ohjeeria -aanaan sopisi y:n paikalle u, mikä ainoa uusii äänteäkin.

Mitä sitten olisi tehtävä, kun asia on kaasa, suuri osa lukeneksi unohtaa kaikki, ääntää b:n, d:n ja g:n vastoin toivottuja odotuksia? Miten ratkaisu toteutuu ja todellisuuden ristiriita? Kajavan oscitteessa ääntämyksen omaksuun kirjoitusasu (piolookinen, yhtenerkin) näyttää tyrmäävältä ja suorastaan estävältä tekijältä. Niin olisi sorvun kirjoitusasujako kuuluu tuhia haluttu muuttaa. Ehkäpä olisi kirjoitusasu sitä kuin tähänkin asti.

Jäkitä näihi ollut, jos opettajakunta vähän muuttaisi käytäntöään oikeinkirjoituksen suhteen: myönteisemmin ja kyvähyyksiinsä ruikeasti toimien, että suomea oppivien tapaus joskus puhuttaan hieman toisin kuin kirjoitetaan. Puhuttaessa meillä ilag.-ääntöön, vaikka kirjoitetaan a tai ä.

Kielivirheet on meillä otettu aina vakavasti, siitä huolimatta että niitä tehoo liki jokainen — jopa tasavallan presidentti lukiessaan julkipuhetti kaasallisesopeksee suurena juhlaan. Niin ollen virheidea tukaisuu tuskin voi olla hovin vakava asia.

Ei ainakaan vakavampi kuin se, että ulkomaiset tiedotusvälineet järjestelmällisesti ääntävät ulkan pääkaupunkimme nimen Helsinki Helsinki, pääpaikan harmoonit toisella tavalla.

Eräät ongelmalliset kielenoikeuksien suuren ovat sitä luokkaa, ettei puheessa tahdi virheitä. Virheet kuuluvat kirjakieleen.

2. Osmo Ikola: Ääntäminen on olennaista.

Jukka Kajava on toistuvasti moittinut television ja radion kuuluttajia, toimittajia ja juontajia siitä, että b, d, g heidän suussaan usein äänyvät kuin p, t, k. Tästä kritiikistä on Seppo Kahila pahoittanut mielensä (HS 29. 8.).

Jos olen oikein ymmärtänyt, niin Kahilan mielestä ei ole mitään moittittavaa siinä, että suomettiseilityjätkän äänyvät Kukkenheim, Perfini, Peirut, Pryykare, piolookinen jne.

Kyllä Kajava on ehdottomasti oikeassa asiassa. Jokaisella on tietenkin täysi vapaus käyttää kriitikä artikeleissaan mitenkä tahansa, se on selvä. Silloi tavalla muuteet ja muut puhekielen muodot elävät ja kehittyvät.

Eri asemassa on kuitenkin sellainen, joka ammattikseen esiintyy joukkoviestimissä tai teatterissa tai opettaa koulussa tai korkeakoulussa. Hän on esikuvana muille, ja hänen tulisi noudattaa tiettyjä normeja.

Tosta kai esimerkiksi tv:ssä ja teatterissa on sallittakin ohjelmia, joissa reuto, puhekielenomaisen kielenkäytön on paikallaan, mutta ainakin tv:n ja radion uutisohjelmia noveltuu paremmin yleiskieli. Ja silloin kuuluu sekin, että b, d, g ääntyvät puheessä, soinnillisina.

Silloin kuuluu myös se, että sanana olympia ääntyy y, vaikka se onkin riistiriidassa suomen kielen vokaaliootteen kanssa. Ei "olumpiaa" voi hyväksyä.

Asiasta ovat puhuneet monet muutkin kuin Kajava. Mutta valitsi se oleksaan korjaamassa, ei silti pidä nostaa käsiä yläs. Ollaikohan niin, että koululaitoksen ote on tässä kohden lipsunut? Koulussa pitäisi lapset ehdin lähtien totuttaa oikeaan ääntämiseen. Ei se ole paikkaltaan äidinkielen opettajien tehtävä, vaan niitä tarvitaan kaikkien opettajien apua.

Yleisradion edustajat ovat jokuvastanneet kritiikkiin kuvaamalla, että yksittäiset äänteet voivat muuttua tärkeämmiksi kuin se, miten sanoma välittyy. Eihän kyse myös olisi siitä, kumpi asia on tärkämpi. Molemmat ovat tärkeitä, ja sanomakin välittyy paremmin, kun esityksen silloinkaan, kielellisenkin puoli on hyvä.

Tulee mieleen pari viime kuukauden tv-ohjelmaa. Oli keskustelemassa kaksi edustajaa, jotka puhuivat mm. aborteista ja suggestiosta. Mutta kun ohjelman juonta- ja välitä puuttui puheeseen, niin hän säännöllisesti puhui aporteista ja sukkestiosta. Varmasti se särähti muidenkin korvaan kuin minun.

Toisessa ohjelmassa taas kerrottiin vanhasta Babylonista, vaikka selostaja kalkon aikaa puhuikin Bobulonista (ei suinkaan Papulonista!).

Seppo Kahila ilmeisesti tuumii, että kun suomalaiset puhuvat toisilleen, niin ymmärtäminen ei vaikeudu, vaikka puhuteaankin Pulkariasta tai Papulonista tai vaikkapa suk-

BEST COPY AVAILABLE

kestopetiaata. Tällainen on paha ikäänkuin yksinkertaistus.

Hannu ja suomalaiset oppeksi että erityisyyksiä, jossa olisimme tekemisissä vain toisessamme kanssa. Me olemme pieni osa maailmaa ja olemme yhä vain enemmän tekemisissä myös ulkomaalaisten kanssa.

Jokainen suomalainen, joka on lähtenyt eri tahoilla ulkomaille, tietää, että meitä maailmalla kovin yleisesti pidetään melkoisina mutkallisina. Se käsitys vain valvistuu, ellemme edes yritä oppia jotenkin ääntämään vieraita nimiä ja vieraasanoja.

Puhuessa olevaa ääntämisen vaihtoa pyrkii helpottamaan myös sinä, miten suomalaiset puhuvat vieraita kieliä. Sellainen, jolta b, d, g olvät luonnu vieraankielisen, ei osaa niitä ääntää sen paremmin puhuessaan vieraita kieliä.

Esimerkiksi tv:ssä kuulee monesti suomalaisen haastattelijan surkeasti ääntämällä englanin tai ruotsinkin. Loistavia poikkeuksia kyllä myös on.

Ei ole muutoin yksinkertaisempaa ratkaista yhdeksikkä, äännämmekö sen konsonantit koivo vai pehmeinä. Olen joskus ihmetellyt, mitä se Englannin jalkapalloilun "liikajoukkueet" ovat. Liigajoukkueita kai on tarkoitettu. Ei myöskään ole semanticeltä, puhuammeko pearesta vai bearesta, taurista vai daurista jne.

Kun tämä juttu lähti liikkeelle Kajavasta ja Kahlasta, olen minäkin joutunut paljon puhumaan tv:n ja radion kielestä. Varmuuden vuoksi lisään, ettei minkaan pidä näiden joukkovioletuksen kielä yleisesti huonona.

Päinvastoin, näiden kielenkäyttö kyllä onkin kaikkien täymää kalkki kohtuullisen vaatimukset. Kunhan vielä vieraasanojen ja vieraskielisten nimien ääntäminen kohentuisi, oltaisiin jo lähellä kiitettävää.

3. Marjatta Stoppel: Ääntämistä voi oppia peilin avulla.

Kirjoitan, luen ja puhun neljää eri kieltä. Kuuntelen hieman yllättäen kuutta eri kieltä ja olen usein seurassa, jossa on kymmenen eri kieltä edustettu.

Mutta minulta tullaan yhä usein kysymään alkuperäni (rauhan vuoksi en sitä aina sanoisi), koska ääntämiseni yhä menevät b, d ja g sekaisin p:n, t:n ja k:n kanssa. Suomessa 23 vuoden aikana ei kukaan korjannut niitä virheitä. Kielioppi- ja kirjoitusvirheet olivat kokopäin juttuja.

Eteät-Afrikassa monet, jotka kirjoittaessaan tai lukiessaan sinoaa puhekielttään (esimerkiksi englantia), jota he kuuntelt puhuvat, joutuvat käyttämään sanakirjaa, mutta sääntyvät useimmilta kysymyksiltä: "Mistä tulet?"

Eli sinä siellä kotimaassa, opettele matkimaan vaikka peilin avulla esimerkiksi ulkomaisista filmeistä, miten suu pannaan; pehmeästi vai kovasti. Älä välitä, vaikka muut sanovat, että olet teeskentelijä tai muita parempi olevinaan, kuten minulle muinoin, kun palasin työstä ulkomailta hieman "hienostellen" ääntämistä.

"Se on sitten sytän eikä sydän", korjasi entinen tamalaverini.

4. Hannele Dufva: Bdg-äänteet vielä vakiintumattomia.

Seppo Kahila (HS 29. 8.) ilmaisee valitettavan yksin suvaitsevaisessa asennoissaan ääntämisvirheitä kohtaan. Sitä todistavat esimerkiksi Riitva Holmin (HS 4. 9.) ja Osmo Ikolan (HS 5. 9.) vastaukset.

Kielitieteellisen ja fonoettisen tutkimuksen perusteva asialliseen keskusteluu ääntämisestä ja sen oppimista näyttää puuttuvan melkä lähes täysin: toimittajien moitteikkijöitä ja puremmistelijöitä kyllä riittää, mutta hyviä neuvoja tilanteen korjaamiseksi ei hevin löydykään.

Otan esimerkiksi monelle pinnaa, pääsanekryä ja usetcimia ötä tuottavat Lipanoet ja enorkiat. Kielentutkijan ja fonoetikon kannalta nämä ääntämyksissä ei ole mitään hämmästyttävää.

Hämmästyttävää on lähinnä se, miten valtavan positiivisen arvovärityksen soinnilleen (ns. sivistyvyt) tapa ääntää b, d ja g on saanut — onhan se jauri että vieraan kielen valkuttusta, jota tamaiset ääntämisvirheiden vastustajat yleensä motiivsa.

Mainitsen aiocmtaan muutamia perusseikkoja, joita olisi syytä ottaa huomioon keskustelussa. Ensinnäkin bdg -äänteet ovat suomen kielessä varsin nuoria ja vakiintumattomia. Kielet elvät yleensä muutu äkkiryntäköllä, eivätkä uudet äänteet vakiinnu yhdessä yössä. Mallit on valttia täsäkin, suotakoon muutokselle aikaa.

Kielitieteen ja fonetiikan kannalta kyse ei myöskään ole mistään uusien irrallisten äänteiden nappaamisesta suomen kieleen, vaan uuden äänteellisen järjestelmän syntymistä. Kun kielen tulee uusia äänteitä, esimerkiksi bdg, se vaikuttaa myös kielessä jo olevien äänteiden, esimerkiksi ptk.

Kielitieteessä sanotaankin, että kieleen syntyy uusi äänteellinen vastakohta. Ilse oleuso suomen kieleen ei ole olekaan tukeaa uusia äänteitä, vaan uusia tapoja erottaa toisistaan ptk ja bdg.

Lisäksi tällaiset vastakohdat toteutuvat eri kielissä hyvinkin eri tavoin. Toisissa kielissä on tärkeää, että nimenomaan ptk äännetään vahvasti aspiroituneina. Tällöin bdg voidaan ääntää jopa soinnittomaankin. Näin on laita esimerkiksi englannissa. Voidaanpa olla välittä, että soinnilton ulkomaalaiseri Pusli olisi pienempi paha kuin sensaatiori Kaunedy Jossa aspiraatiota.

Ei ole kuitenkaan kuulut vaatimevaa, että ulkomaisten nimien aspiroimattomat konsonantit olisi äännettävä oikein. Mutta tapauksessa ei ole aina oikein ääntää kirjoituksen b, d ja g vahvasti soinnillisina ulkomaisissa nimissä. Joskus se on suorastaan väärin, kuten virolaisia nimiä äännettäessä.

Ikolan käsitys siitä, että bdg -äänteiden olkoo käytöä suomen kielen vieraasanoissa suttaisi myös vieraiden kielten ääntämiseen, on alla valvosti yksinkertaistettu. Kullakin kielellä on omat äänteelliset sääntönsä ja ääntämisottumuksensa, jotka eivät ole siirrettävissä toiseen kieleen.

Olisi tärkeä havaita, että emme oikeastaan voi päättää, miten jokin äännejärjestelmän vastakohta olisi toteutettava: Meidän on vain annettava kielelle ja kielenkäyttäjille aikaa toteutiaan se. Emme voi kuitenkaan olla aivan varmoja siitä, miten kehitys kulkee.

Esimerkiksi suomen kieleen jo melko vakiintuneen d:n kohdalla on käynyt niin, että erottava tekijä t:n ja d:n välillä onkin ääntöpaikka, eikä soinnillisuus. Voimme kuitenkin olla jokseenkin varmoja siitä, että myös b ja g vielä vakiintuvat. Tulevhan suomen kieleen jatkuvasti uusia lainasanoja, joiden kirjoitusasuus ne esiinryvät.

Vastakohdan vakiintumiseen saakka voisimme mielestäni hyvin suvaita rinnakkaisasuoja. Ei sinänsä minulla ole päänsäkään vaikautta tajuta, että biologinen ja ptokkinen ovat samaa asiaa kaksi variantia.

On myös eräitä vaikea kaksi lause- ja tilanneyhteyksiä, joissa saan tällsi todella vääränymmärrystyksi ääntämiseen takia. Ehkäpä yksi esimerkki voisi olla Ikolan mainitsema "liikajoukkue" — epäilenpä kuitenkin, onko väärinymmärtäminen kovin todellinen ongelma.

Tietämättömyys kielen ääntöellisestä rakenteesta ja sen todellisesta komplekaisuudesta saa aikaan suvaitsemattomia asiatuttumista. On helpompaa suttää kriitikkiä "sivistymättömiä" toimittajia kohtaan, kuin vaivautua miettimään ääntämisvirheiden syitä tai jopa uskaltautua olemaan välittämättä niistä ja keskittyä kuunteiemaan, mitä toisuttajat sanovat.

Kuka tahansa pystyy tietysti opettelemaan soinnillisen b:n, jos viitsii, kuten Holm totcaa — mutta siihen taitaa pystyä fiksu papukaijakin. Irrallaan opettelu ei kuitenkaan oje mielekästä: uusia kieliä ja uusia ääntcitä ei opita ääne karrallaan. Parhaiten asiaa edistetään mielestäni kiinnittämällä enemmän huomiota ääntämisen tutkimukseen ja opetukseen.

BEST COPY AVAILABLE

5. Seppo Kahila: Tuskin moite tehoaa ääntämisvirheisiin.

Osmo Ikola (HS 3. 9.) arvoisee minun pehoitsemeen aiheesi Jukka Kajavan tekstistä. Arvelu on väärä. Olin tekstistä pänvastoin ihastunut. Sen nokkelaan asioi sekä irnoimin kommenttini synnyllo että sen sävyllo.

Sävy muuttui sitten aika hallo, kun toisessa asioi uuden otsikon ja poisi tekstini viimeisen kappaleen. Muutokset nostivat pintaan vain yhden puolen asiasta, kielivirheen, mitä vielä tähdensi toiseksi viimeisen kappaleen painotus.

Antamani otsikko oli "Toiveiden kieli ja todellisuuden". Poistettu viimeinen kappale taas kuului: "Mutta kaikin mokomin, henkilökoon suomenkielisteen radicon kotikuuluttajikai b:n, d:n ja g:n ääntämyksen taitavia hukijoita. Jos ei muuten löydy, otettakoon suomenruotsalaisia — valkia heillä taas vai olla vokaalien ääntöin kvantiteettivaikeuksia." Suo sielä, vetelä tällä.

Ikola painoi päälle kynnyällä, eskö näe moittivaa sillä, että asiantuntijoiksi ääntävät Kukkonheim jne. Vastaan: Totuus ilmiön ja ilmiosten sillä. Moite ei paljon asta. Korjaukset on asetava alkaan muilla keinoin — jos se ylipäänsä käy päinsä.

Kysyn, mistä tulevat norsut, joihin vedotaan. Loen Ikolen tekstiä ja totean, että niitä jakaa esimerkiksi hän itse: "Ei 'olumpian' voi hyväksyä."

Ikola hakee syyllistä. Katse kohdistuu koululaitokseen, jonka "ote lipsuu". Hätä on niin suuri, ettoivat äidinkielen opettajat yhsin selviä. "Tarvitaan kaikkien opettajien apua".

Tarvitaan kaikkien apua! b:n, d:n ja g:n oikeahoromaisten kohdalla . pahuillaan . ollemmeko kaikki muilla antamalla metaliitelmegolle. Mikä on muuten oo ja mitä pahaa siinä on?

Lopuksi Ikola käy tunnusmerkeitä tapaan jakamaan arvosanoja. Jouhkovimmat lipsuivat hänen mukaansa jo lähelle kitsuttävää, jos vain b, d ja g oikeaivat ääntöllään.

Se minua Ikolan tekstissä hämmästyttää, että hän sivuuttaa kokonaan ymmärtämisen kaipottavat syyt ja tyytyy vain esittämään vaatimuksia ääntämykselle, jolla on kuitenkaan vastuunsa.

Ikola sanoo paljon puhumaseesa tv:n ja radion kielestä. Toivon, että puhe alkaa pian tuottaa tuloksia ainakin b:n, d:n ja g:n ääntämyksen suhteen.

6. Pentti Lahtinen: Ehkä d opitaan vielä Yleisradiossakin.

Jopa on Seppo Kahila äkäinen (HS 7. 9.) tai pikemminkin pääkkö. Ei ääntä b:tä, d:tä eikä g:tä, ei sitten millään: "Moite ei paljon asta. Korjaukset on asetava alkaan muilla keinoin — jos ylipäänsä käy päinsä." Palkankorotuksellako vai nurkassa seisottamisella?

Ei kai sokerileipurikaan saa tehdä vain oman makunsa mukaisia peakelsejs, joten aivan kohtuullisesti Osmo Ikola (HS 5. 9.) vaatii viestinten ym. asiantuntiaisia noudattamaan normeja. Asia on monenkin mesuun arvoinen.

Kyllä Kahilankin pähköykaessä tolkkua on. Kas kun sellaiset vanhat kulttuurikielet kuin ranska ja englanti sopeuttavat vieraasanoja eriuniemiä myöten omiin äänneyrteemeihinsä: olämpik, olimpik, reidio ja voljuum.

Meillä taas kuulee joka päivä valkkapa tv:sä sanoinsiko antikhilaisista intoihua, jossa yritetään jäljitellä suomelle outoja, mutta ilmeisesti puhujan paremmin tai helkommin omaeman kielen vokaaleja (Reigön, Reigän), aspiroituneita konsonantteja tai hienoja suhahduksia.

Vanha Saarimaa taisi siinä jouta Don Quijoten asemaan, kun neuvoi torjumaan Shillerin (Schiller) suomalaiseen suuhun paremmin sopivalla äuodolla Sieller.

Mutta jos sittenkin hiukan avarruttaisiin ja yritettäisiin sance b, g ja d. Aloittaisimme vaikkapa vierasmaalaisten nimistä (Bibermane). D jo melkein osataan, valkka muissa ollakin lipsuttu. 1930-luvulla Kotikieleseuran 'Virittäjässä' oli opätiotoisen tuntuinen artikkeli siitä, miten oppikoululaiset eivät osanneet ääntää d:tä ja muutenkin huonotivat, kansan keskuudesta kun tulivat.

Mutta menkääpä nyt välttunnille kuuntelemaan! Maan korvessakin keskenään murretta tai muuta arkikieltä puhuvat nuoret käyttävät ääntämyksessään aivan luonnollisesti d:tä.

Ehkä tapa leviää radioonkin jokaisen. Eikä kai b:kään niin kovin herrojen pee enää ole, kun joka perusikoululainen aivan yhdeksänvuotiaasta opiskelee vierasta kieltä ja äidin kielen aakkosetkin on jo vuosikymmeniä opittu abcdefg . . . eikä kuten meidän mummu kansakoulussa adeg . . .

Vokaalien laatu ja aspiroinnit valitelevat kielestä kielen sen verran burjasti, ettemme pysy perässä, mutta ano ominaisuudet kuuluvat tavallisen niin laajalti, että me voisimme edelleenkin ponnistella niiden puolesta.

"Normienjakaja" Ikola muka keksinyt olympia-tyypin! Kyllä sitä tolkutettiin meille lyseon äidinkielen tunnilla jo 1940-luvulla ja ihan varmasti edellisilläkin vuosikerroilla. Ja yliopistossa, Turussa, opittiin ettei kielityhteisö hyväksy ihan mitä vain. Kaiosit taisivat olla upokkiita muutumaan.

Kamarikuoleta normio pitäisi muuttaa. Ehdotuskin suoreen kilpailuun luotakunnalle, että kiusoista kielistä puhtytyvä y, ainakin väkaasa seurassa, mikä kirjoitettuihin että ääunettäisiin i, eli olimpia, Libia. Näinhän esiintyin on mm. venäjässä, unkarissa ja italiassa, eikä kukaan osoittele metsäläisyksi.

Ei Ikola liikaottelua väärin käsitä, kunka asia yhteyn aiheuttaa ahas-tämyksen, ja kyllä Kahila b:n oppii, mutta yritetään säilyttää yksi oikeakirjoituksemme perusperiaatteita, ääntämisen ja kirjoittamisen kaverus: grammatikeen!

BEST COPY AVAILABLE

Liite 2: Esimerkkejä eri kielten ääntämisen osakuvauksista

(ESPANJA)

1. Johdanto

Espanja on latinasta polveutuvien romaanisten kielten läntisen ryhmän suurin kieli (n. 230 milj. puhujaa). Kieltä puhutaan manner-Espanjassa ja Kanarian saarilla, sekä koko Latinalaisessa Amerikassa Brasiliaa lukuunottamatta. Yhdysvalloissa on myös huomattava espanjaa puhuva vähemmistö, joka koostuu etelävaltioiden meksikolaisperäisestä sekä itärannikon puertoricolaisperäisistä puhujista. Manner-Espanjan yleiskieli, jota tässä lähinnä esitellään, perustuu kastilian murteelle. Espanjan valtion alueella puhutaan myös andalusian murretta, joka poikkeaa jokseenkin paljon yleiskielestä, sekä katalaanin ja galician kieliä, jotka siis luetaan eri kieliksi. Lisäksi baskimaakunnassa puhutaan baskia (*euskera*), joka ei ole sukua espanjalle, ja jonka sukulaissuhteita ei ole selvitetty.

Espanjassa on suhteellisen yksinkertainen vokaalijärjestelmä. Jotkin konsonanteista ovat suomalaisille outoja (muun muassa palataaliset [ʎ] ja [ɲ] eli kovan kitalaen kohdalla ääntyvät l- ja n-mäiset äänteet), mutta hankalia konsonanttiyhtymiä ei juuri ole. Usein vältetäänkin espanjan olevan suomalaiselle helppo kieli ääntää. Tähän saattaa vaikuttaa oikeinkirjoituksen suhteellinen säännöllisyys. Suomalaisille vieraita seikkoja on mm. espanjan liikkuva sanapaino. Toisin kuin suomessa espanjassa sanan paino voi sijaita millä tavalla tahansa. Espanjassa ei ole eroa pitkien ja lyhyiden äänteiden välillä.

(KREIKKA)

3. Ääntäminen

2.1. Prosodia

Paino on kreikassa tärkeä. Sanapaino on distinktiivinen, esim. αλλά [aˈla] 'mutta' ja άλλα [ˈala] 'muut, toiset'; *πόσα* [ˈpote] 'milloin' ja *ποτέ* [poˈte] 'ei koskaan'.

Nykykreikassa ei ole kvantiteettidistinktiota, siis pitkiä ja lyhyitä ääntteitä. Painollisessa asemassa vokaalit ovat kestoltaan pidempiä kuin painottomassa. Erityisesti kaksitavuisissa sanoissa vokaalienvälinen konsonantti on puolipitkä, esim. *πάπας* [papːas] 'paavi' (kuulostaa joskus pitkältä suomalaisen korvassa).

(JAPANI)

2.2. Vokaalit

	etu	keski	taka
suppea	i		u
välinen	e		o
väljä		a	

Japanissa on viisi vokaalia. Yleensä vokaalit voi ääntää suomen vastaavien vokaalien tavoin. Poikkeus on [u]-vokaali, joka ei ole pyöristetyin huulin äännetty kuten suomen [u]-vokaali vaan lavea takavokaali. Kaikki vokaalit voivat olla lyhyitä tai pitkiä. Pitkiä vokaaleita merkitään ¯-tarkkeella kirjaimen päällä tai kahdella vokaalilla.

(JAPANI)

ÄÄNNE	ESIMERKKI	ÄÄNTÄMYS	MERKITYS
[i]	*ikebana*	[ikebana]	'kukkien asettelu'
[e]	*zen*	[zeɳ]	'zen'
[a]	*karate*	[karate]	'karate'
[o]	*Toyota*	[tojota]	'Toyota'
[ɯ]	*Suzuki*	[sɯzɯkʲi]	'Suzuki'
[i]	*chīsai*	[tʃi sai]	'pieni'
[e]	*kēki*	[ke kʲi]	'kakku'
[a]	*hatā*	[hata:]	'voi'
[o]	*Tōkyō*	[to:kʲo:]	'Tokio'
[ɯ]	*jūdō*	[dʒɯ:do:]	'judo'

Suppeat vokaalit [i] ja [ɯ] voivat tulla soinnittomiksi, "kuiskatuiksi" vokaaleiksi (merkitään foneettisesti [i̥] ja [ɯ̥]) tai jäädä kokonaan pois soinnittomien konsonanttien välissä (esim. *sukiyaki* [sɯ̥kijaki̥] 'eräs ruokalaji') ja sananloppuisen soinnittoman konsonantin jälkeen (esim. *genki desu* [geŋki̥ desɯ̥] 'kiitos hyvin').

(RANSKA)

2.3. Konsonantit

	bilabiaali	labio-dentaali	dentaali	alveolaari	palato-alveolaari	palataali	velaari	uvulaari
klusiili	p b		t d				k g	
frikatiivi		f v		s z		ʃ ʒ		
nasaali	m		n			ɲ		
likvida				l				ʁ
puolivokaali	w					j ɥ		

(KREIKKA)

Frikatiivit[3]:

[f]	*φιλανδικά*	[filanði'ka]	'suomen kieli'
[v]	*βιβλίο*	[vi'vlio]	'kirja'
[θ]	*θάλασσα*	[θalasa]	'meri'
[ð]	*δέντρο*	[ðendro]	'puu'
[s]	*σήμερα*	[simera]	'tänään, nykyään'
[z]	*ζαφίρι*	[za'firi]	'safiiri'
[j]	*γυναίκα*	[ji'neka]	'nainen'
[x]	*χορός*	[xo'ros]	'tanssi'
[ɣ]	*γλόσσα*	[ɣlosa]	'kieli'

[3] *Etuvokaalien yhteydessä* [x] *palataalistuu* [ç]: *ksi, esim.* χείλι [çili] *'huuli'. Soinnittoman konsonantin jälkeen* [j] *soinnitontuu* [ç]: *ksi, esim.* πιο [pço] (← [pjo]) *'enemmän'.*

ch	-yleensä	[ʃ]	*Champagne*	[ʃa'paɲ]	
	-joskus	[k]	*écho*	[e'ko]	'kaiku'
cqu		[k]	*Jacques*	[jak]	"

(KREIKKA)

4. Nyrkkisäännöt

— Kreikassa voi hyvin käyttää suomen vastaavia vokaaleita.

— Eri kirjoitustavat eivät vaikuta ääntämiseen, niinpä ι η υ ει οι äännetään [i], ε ja αι [e] sekä ο ω [o].

— Kirjoituksen ου (ja latinaistuksen ou) äännetään kuten suomen [u].

— Soinnillisten ja soinnittomien konsonanttien ero on kreikassa tärkeä.

— Kirjainyhdistelmät, joissa on γ äännetään seuraavasti: γγ [ŋg]; γκ [g] sanan alussa, [ŋg] sanan sisällä tai lopussa; γι [j] (kun vokaali seuraa).

— Suomen [h]-ääne käy melko hyvin sanan alussa ja tavun lopussa kreikan [ç]- ja [x]-ääntеistä, mutta kahden vokaalin välissä sitä on voimistettava.

(ESPANJA)

España	[e'spaɲa]
Chile	[ʧile]
Islas Malvinas	[islas mal'βinas]
Córdoba	[korkoβa]
Sevilla	[se'βiʎa]
Guadalquivir	[gwaðalki'βir]
Francisco Franco	[fran'θisko fraŋko]
Juan Carlos	[xwan karlos]
El País	[el paˈis]
Francisco Goya	[fran'θisko goja]
Diego Velázquez	[djeɣo be'laθkeθ]
Miguel de Cervantes	[mi'ɣel de θer'βantes]
Federico García Lorca	[feðe'riko gar'θia 'lorka]
Jorge Luis Borges	[xorxe lwis borxes]
Pablo Neruda	[paβlo ne'ruða]
Luis Buñuel	[lwis bu'ɲwel]
Carlos Saura	[karlos saura]
paella	[pa'eʎa]
tortilla	[tor'tiʎa]
gazpacho	[gaθ'paʧo]
manzanilla	[manθa'niʎa]
vino tinto	[bino tinto]
flamenco	[fla'meŋko]
fandango	[fan'daŋgo]
¡arriba!	[a'rriβa]
gringo	[griŋgo]

Foneettisessa kirjoituksessa ei ole otettu huomioon sananrajalla tapahtuvia ilmiöitä, esim. soinnillisten klusiilien muuttumista frikatiiveiksi.

(SUAHILI)

Nasaaleita on neljä; suomessa esiintyvien lisäksi myös palataalinen nasaali [ɲ].[4]

[m]	*maji*	[maji]	'vesi'
[n]	*naam*	[naam]	'kyllä'
[ɲ]	*nyoka*	[ɲoka]	'käärme'
[ŋ]	*ng'ombe*	[ŋombe]	'lehmä'

[4] *Konsonanttia edeltävä nasaali mukautuu seuraavan konsonantin ääntöpaikkaan, esim. ngoma* [ŋ'goma] *'rumpu, tanssi'.*

(RANSKA)

Ranskan puolivokaaleista [w] on tumma (velaaristunut) bilabiaalinen puolivokaali kuten esim. englannissa. [j] puolestaan on samantapainen kuin suomen [j]. [ɥ] on muuten [j]:n kaltainen, mutta sitä tuotettaessa huulet ovat pyöristetyt. Ranskan puolivokaalit muistuttavat kaikki jotenkin vokaalia ([w] [u]:ta, [j] [i]:tä ja [ɥ] [y]:tä), mutta ne äännetään nopeasti ja lyhyesti viereisen vokaalin "lisukkeena".

[w]	*oui*	[wi]	'kyllä'
[j]	*iode*	[jɔd]	'jodi'
[ɥ]	*huit*	[ɥi] tai [ɥit]	'kahdeksan'

(JAPANI)

2.4. Prosessit

Japanissa esiintyy palataalistuneita konsonantteja. Kirjoituksessa tämä merkitään konsonantinjälkeisellä *y*-merkillä.

[kʲ]	*Kyôto*	[kʲo to]	'Kioto'
[rʲ]	*ryôkan*	[rʲo kaŋ]	'majatalo'

3. Kirjoitus ja ääntäminen

Japanissa on käytössä 5 eri kirjoitusjärjestelmää. *Kanji* on vanhin, buddhismin myötä 700-luvulla Kiinasta omaksuttu logografinen järjestelmä, jossa periaatteessa yhtä sanaa merkitään yhdellä merkillä. Traditionaalisesti sitä kirjoitetaan ylhäältä alas ja oikealta vasemmalle, mutta myös "vaakakirjoitus" on mahdollista. Merkeistä 996 on "olennaista", 1850 "hallituksen hyväksymää yleistä", n. 4000 käytössä sanomalehtikielessä, ja sanakirjat voivat sisältää n. 50000 merkkiä. *Kana* on ollut käytössä 800-luvulta alkaen. Se on kahteen tyyppiin jakautuva tavukirjoitusjärjestelmä: *hiraganaa* käytetään ilmaisemaan esim. kanjista puuttuvia kieliopillisia päätteitä ja *katakanaa* — yksinkertaisempana — lainasanojen, vieraiden nimien, mainosten tms. kirjoittamisessa. Alfabeettisia järjestelmiä on käytössä kaksi. Näitä latinalaistamisjärjestelmiä (*rômanji*) ovat hallituksen virallinen järjestelmä ja ns. Hepburnin järjestelmä, jossa on havaittavissa selvä englannin oikeinkirjoituksen vaikutus. Käytämme tässä Hepburnin järjestelmää sen yleisyyden vuoksi. Seuraavassa tämän järjestelmän kirjaimet ja niiden äännevastaavuudet:

(RANSKA)

c	–(kirjoituksen) etuvokaalin edellä	[s]	*France*	[frɑ̃s]	'Ranska'
	–(kirjoituksen) takavokaalin edellä	[k]	*cœur*	[kœr]	'sydän'
ç	–takavokaalin edellä	[s]	*caleçon*	[kal'sõ]	'alushousut'
cc	–(kirjoituksen) *i y e* ä-vokaalien edellä	[ks]	*Occitanie*	[ɔksita'ni]	"
	–muualla	[k]	*raccord*	[ra'kɔr]	'liitos'

Ian Morris-Wilson
Department of English
Oulu University

THE SOUND OF SILENT TEXTBOOKS

ABSTRACT

School textbooks do not speak and learners cannot listen to textbooks, so how can textbooks present a good pronunciation model to learners? Without an accompanying teacher or tape-recording, books can only present a model indirectly, by symbols, graphically. But what symbols should be used? For both segmental and suprasegmental features, how broad or narrow should the transcription be? Do learners need a detailed description of grammatical, emotional and discourse prosodic features, or is it better (easier? safer?) to leave such things well alone? ... Textbook writers face enormous problems in deciding how to present sounds silently, a problem compounded not only by the current emphasis on the development of communicative competence rather than linguistic accuracy, but also by the present uncertainty as to the relative value of the time devoted to pronunciation in the context of the total language course. Textbooks can only present a limited amount of information (grammar, vocabulary, cultural background, etc.), but assuming teachers, textbook writers and publishers believe there is a place and some room for pronunciation teaching, i.e. for sound in textbooks, what phonetic information should or could be included, and how much?

It has been said that pronunciation is the alpha and omega of language learning: in the initial stages of learning a language pronunciation accuracy (or mispronunciation tolerance) is sometimes more important for elementary communication than a wide range of vocabulary or a firm mastery of basic grammar; and in the really advanced stages of learning a language it is usually the foreign accent rather than faulty grammar or lacunae of vocabulary that betrays the learner as a non-native speaker. Whether we accept this rather grand picture of pronunciation or not, most people probably accept the idea that good pronunciation should be acquired as early as possible in the learning of English. Now obviously the teacher is an important aid and model for the learner, as also the recordings of native speakers on the tapes and cassettes which are used in the lessons.

But what about the Finnish textbooks which are used? How much attention do textbooks pay to pronunciation and what help do they give the learner for independent learning both in the classroom and at home? In brief, how much information about sound is presented in textbooks, which are of necessity silent?

For our purposes here one might expect it to be logical and useful to divide language textbooks into two groups, the division being based on the teaching situation of the teacher. Teachers in schools face a particularly difficult situation in that time is severely limited and the ultimate goal of their language course is the Finnish school leaving exam, which, unlike comparable final school exams in other countries in Europe, has (deplorably) no speaking/productive requirement at all: admittedly there is a listening comprehension component to the exam, but there is no oral exam where pupils are required to speak English. In other words there is no examination reason for presenting sound for production purposes in school textbooks (or indeed in the lessons) as opposed to sound for broad recognition purposes. Teachers in adult evening classes, on the other hand, and teachers in colleges and universities, face an entirely different situation: time may again be limited but the goals of the course are not so rigidly set by an examining board which is outside the teacher's control. As a result, apart from courses which are specifically designed to foster merely a reading knowledge of English, courses may devote as much time to pronunciation as the teacher thinks fit. This broad difference in teaching situation clearly suggests two different groups of books when one examines textbooks for their pronunciation content: one set of books for pupils aiming at the school leaving exam; and one set of books designed for evening classes, adult learners and university students.

However, all the textbooks of English which I have examined present some information about pronunciation, the only difference really being in the matter of quantity and quality. All of them seem to give at least a straight phonemic transcription of new vocabulary elements[1], but some books also give a brief description of the differences in place and manner of articulation of related Finnish and English phonemes, and some even attempt to give a diagrammatic presentation of basic intonation patterns. In other words, despite the enormous problems involved in the silent presentation of sound, all textbook writers and publishers seem to acknowledge the fact that pronunciation is important.

CHOICE OF ACCENT

Perhaps the first major pronunciation problem that textbook writers face is the choice of which accent of English to present. Nevertheless, it seems that British Received Pronunciation is the standard which is widely accepted as the norm, and there seems to be little recognition of the fact that some people speak with an American accent - despite the fact that some of the texts used in the book may be American English! Admittedly most textbooks now note differences in vocabulary, clearly marking words in vocabulary lists as either 'US' or 'GB'. But generally speaking there is no attempt to present a systematic account of American as opposed to RP pronunciation. Thus student is ['stju:dənt] not ['stu:dənt], ranch is [rɑ:nʧ] not [rænʧ], card is [kɑ:d] not [kɑrd], etc. Unfortunately of course the problem of American pronunciation is not helped by the fact that there is as yet no American accent which is accepted as a standard for English language teaching purposes. There is indeed no readily available modern up-to-date pronunciation dictionary of American English. Moreover, the various sets of phonetic symbols used for American English (e.g. in Ladefoged 1975, and in Kenyon and Knott 1953), particularly for American vowel sounds, are inevitably different to the set used for RP. However, there are no really valid reasons (except space?) why Finnish textbook writers and publishers could not transcribe both major varieties of English. One possible convention for dual variety presentation is to be found in the Longman Dictionary of Contemporary English (Procter 1978): the RP form is given first and major differences in American pronunciation are then given after a double bar. For example, assume [ə'sju:m ‖ ə'su:m], lieutenant [lef'tenənt ‖ lu:-]. Full attention is not paid to minor discrepancies in vowel qualities, but as the book is intended for the general reader this deficiency is understandable. In my opinion Longman's convention is an admirable one well worth emulating, but I fear that Finnish publishers will argue that such a convention would be too costly in terms of space and printing.

The choice of accent, however, is even more complicated than this: there are other important varieties of English apart from British and American. The problem is particularly acute for school textbook writers: some recordings used for the listening comprehension exam in the *yli-oppilastutkinto* involve speakers with noticeably non-British and non-American accents. But is it reasonable to expect textbooks to indicate the

pronunciation of words in all (native) accents of English? The answer is obvious, but should one therefore say that the *ylioppilastutkinto* should limit itself to American and British English? The answer to that question, however, is perhaps not quite so straightforward.

CHOICE OF PHONETIC SYMBOLS

The second major problem facing textbook writers is the choice of phonetic symbols, particularly the symbols for presenting the vowel sounds. In Britain ten years ago there was still major disagreement amongst phoneticians (and indeed publishers) as to what symbols to use for RP. However, a broad consensus emerged during the late 1970s. First A.C. Gimson devised and advocated a new system based on the traditional one of Daniel Jones, and he used it in the revised fourteenth edition of the English Pronouncing Dictionary (Gimson 1977). Then the new Longman Dictionary of Contemporary English (Procter 1978), opted for the Gimson system. And then the Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (Hornby 1983), adopting the system for the seventeenth impression of its third edition, re-wrote the whole of its phonetic transcription. Now nearly all British phoneticians, textbook writers and publishing houses use the system. Given this background one would expect Finnish textbook writers and Finnish publishers to follow the newly recognised convention. However, this is not the case: Finnish textbooks continue to use Daniel Jones' old set of symbols, thus creating the regrettable situation where (Finnish) textbooks print one thing and (British) dictionaries print another. The Gimson set of symbols for RP vowels is presented below in Column (1), and the old Daniel Jones set, still used in most Finnish textbooks, is presented in Column (2):

(1) Gimson		(2) Daniel Jones	
iː		iː	
ɪ		i	
e	eɪ	e	ei
æ	aɪ	æ	ai
ʌ	aʊ	ʌ	au
ɑː	ɔɪ	ɑː	ɔi
ɒ	əʊ	ɔ	əu
ɔː	ɪə	ɔː	iə
ə	eə	ə	eə
ɜː	ʊə	əː	uə
ʊ		u	
uː		uː	

The choice of set (2) is particularly bad, I think, for Finnish learners because of the deep psychological reading habits that Finns bring with them when trying to learn the new phonetic symbols: Finnish learners 'know' that the same symbol (letter) is always the same sound and a different symbol (letter) is always a different sound. Moreover, pairs of short and long vowels in Finnish are basically the same as far as quality is concerned; certainly most naïve speakers of Finnish think that this is true. In other words Finns also 'know' that the only difference in Finnish between ä and ää, between u and uu, and so on, is a matter of duration, and this is symbolically stressed by the fact that the same letter is used in orthography for both short and long. Set (2), therefore, clearly seems to suggest that English short and long vowels (viz. [i] - [i:], [ɔ] - [ɔ:] and [u] - [u:]) differ in the same way as vowels do in Finnish, differing only in a matter of duration. But this is emphatically not the case: the difference in vowel *quantity* is in fact far less important for the differentiation of RP vowels than the difference in vowel *quality*. Set (1), Gimson's set, makes the difference in quality and quantity explicit, using a different symbol for quality variations, and using the presence and absence of a length mark for quantity variations. The difference in symbols is, of course, extremely significant.

The visual confusion of set (2) can be easily demonstrated by consulting any of the textbooks which use the set. At random I have chosen an example from Target 1 (Rönty et al. 1976). The following is taken from the presentation of the conventions of the transcription system (P.130):

8. [u] a) oo: book, look, took, book, stood
b) u: bull, bush, full, pull, push, put

9. [u:] a) oo: too, zoo, tooth, moon, food
b) u: June, rude, duty, music, pupil

Because of the symbols used here, [u] and [u:], it appears to the naïve Finnish learner that the vowel sounds of the words in section 8 only differ from those in section 9 in a matter of duration, i.e. if [u] is short, then [u:] must be the same but only longer. This is perhaps easier for me to present silently here on the written page by going in the opposite direction (from 9 to 8) and by taking too and book as my examples: if [u:] is long, then [u] is the same but only shorter, i.e. if too is pronounced as [tu:] then book must be pronounced with the same vowel quality but only shorter; thus book rhymes with Luke. Although a teacher or a recording could explain and clarify the conventions used, set (2) is

by itself totally unsatisfactory.

I am not alone in feeling that the Finnish tradition of using Daniel Jones' so-called "broad" system is regrettable. Enkvist once said the following:

> It must be admitted that the "broad" form of the international phonetic alphabet which is at present used in most of our textbooks is singularly ill-suited for English teaching in [Finland]. Two objections to the "narrow" alphabet are likely to be voiced. The "broad" form has [...] gained a foothold in Finland and acquired the weight of tradition. The inevitable answer is: the more reason then to abandon it quickly, before the weight of tradition becomes a crushing load. Then it might be objected that the "broad" transcription is cheaper to print and easier to write and type. This is no doubt true. Still, the interests of the subject should come first, ways and means second. If our textbook writers insist, the publishers will no doubt sooner or later comply and equip themselves with the necessary fount.

Enkvist, however, said this 30 years ago, way back in 1957! (Enkvist 1957)

KEYS TO THE SYMBOLS

Not all the problems are over for the textbook writer once the accent of English and the set of phonetic symbols have been decided on. Not by a long way. The next problem is how to explain the values of the symbols used. Again if learners can listen to their teacher (assuming the teacher has a good accent of course!) or listen to a recording, then life is much easier. But here I am concerned with how textbooks present sounds silently: how do Finnish textbooks encourage learners to pronounce the phonetic symbols accurately and with anything other than a Finnish sound?

Textbooks vary enormously in the amount of help they give learners in this tricky field. Many textbooks provide phonetic transcriptions of all new words (admirable!) but then fail to give any indication at all as to how the phonetic symbols are to be interpreted (incredible!): there is no key at all as to what the strange symbols mean! In other textbooks the information provided is frequently incomprehensible, misleading or downright wrong. The following example concerning how to articulate [ð] and [ə] is from Say it in English 8 (SIIE 8, Oksanen et al. 1981:121):

ð	soinnillinen th-äänne	this	[ðis]	the	[ðə],[ði]
θ	soinniton th-äänne	thirsty	['θə:sti]	bath	[bɑ:θ]

For a Finn who does not know how to produce (and does not produce, cannot produce) a dental fricative this information is not exactly self-explanatory. But worse is to come for [ʃ] and [ʒ]:

ʃ »suhiseva», soinniton s-äänne shop [ʃɔp] push [puʃ]
ʒ »suhiseva», soinnillinen s-äänne jug [ʤʌg] orange ['ɔrinʤ]

While one might accept the perfunctory description of both [ʃ] and [ʒ], one just cannot accept the examples given for [ʒ] since they contain the affricate [ʤ] and not the fricative [ʒ]! Incredibly the key is "corrected" in the next volume of SIIE, in SIIE 9 (Oksanen et al. 1982:138): the first example now does contain the sound [ʒ], but the second example has been left exactly (and confusingly) the same as before:

ʒ »suhiseva», soinnillinen s-äänne usually ['juːʒuəli]
orange ['ɔrinʤ]

The palatoalveolar place of articulation of [ʃ] and [ʒ], together with the lip-rounding required for these two sounds, is of course a problem for Finns. But it is debateable whether the explanation provided in Nyky-englannin keskeinen sanasto (Miettinen & Uotinen 1983:9) is any better since it presupposes a knowledge not only of Swedish but also of German and French:

[ʃ] = ensimmäinen äänne saksan sanassa *schön* ja melkein sama kuin ruotsin sanassa *skön*, esim. [ʃain] (*shine* loistaa, paistaa).

[ʒ] = soinnillinen [ʃ], sama kuin ranskan sanoissa *je* [ʒə] t. *Genève* [ʒə'nɛːv]. Esim. [meʒə] (*measure* mitta).

However, the description of [θ] and [ð] in this same vocabulary book is in its way excellent:

[θ] = äännetään selvimmin siten, että kielenkärki hyvin höllästi koskettaa ylähampaita niin, että kielen ja ylähampaiden väliin jää pieni aukko, esim. [θɪn] (*thin* ohut).

[ð] = edellinen, mutta soinnillinen, esim. [ðen] (*then* sitten).

The major problem in this matter of providing a key for independently learning learners is not so much a problem of clarity as one of quantity, i.e. how much information to give. Some key must be provided, but how far should textbooks go? What, when it comes to mispronunciation, are the limits of listener tolerance?

Let me give some examples.

Most textbooks fail to indicate that fortis plosives should be aspirated when prevocalic and initial in a stressed syllable; they fail to warn the learner that if, for example, Pete is pronounced as ['piːt] rather than ['pʰiːt], listeners will hear beat. This, I feel, is a serious omission: mistakes of aspiration can and do lead to breakdowns in communication. However, consider the following explanation which is again

BEST COPY AVAILABLE

taken from Nykyenglannin keskeinen sanasto:

> [k],[p] ja [t] ääntyvät painollisen vokaalin edessä aspiroituina, so. niiden yhteydessä kuuluu heikko [h]-äänne, esim. [kʰʌm] (come tulla) [pʰɑːs] (pass kulkea ohi), [tʰeɪkn] (taken otettu).

The description is excellent, but it is not 100% accurate: the fortis plosives are not aspirated, for example, if there is [s] in front of them. Thus spit is pronounced as [spɪt] and not as [spʰɪt]. But is complete accuracy of description necessary? What level of phonetic sophistication should textbooks aim at? What degree of accuracy should we demand from our learners and what degree of inaccuracy are we in fact prepared to tolerate?

SEGMENTAL SOUNDS REVEALING PERSONALITY

And what about those segmental features of pronunciation which native listeners use to make judgements of personality? Should we worry about those? Personality portrayal is a subject usually discussed only in specialist phonetics textbooks, but is it a subject that can be safely ignored? For example, English alveolar and palatoalveolar sibilants are notoriously difficult for Finns to produce accurately, but how often do textbooks tell learners that native listeners take postalveolar s's to mean childishness and that severely retracted s's suggest drunkenness? Or take the dental [t̪] typically produced by Finns: for the native listener this implies that the speaker, if a woman, is a very little girl (is "girlish"), and, if a man, is effeminate. Significantly the Englannin frekvenssisanakirja [Ahti 1976:10] gives an excellent description of how the English [t] is produced ("t:tä äännettäessä kielenkärki koskettaa kitalakea huomattavasti taempana kuin Suomessa"), but it fails to say why the alveolar place of articulation is so important.

I could give more examples here of personality interpretation based on the pronunciation of segmental units, but basically the question is this: with beginners and intermediate learners are we aiming at a pronunciationn which simply allows communication with a minimum level of disturbance from mispronunciation, or are we trying to encourage something which approximates more closely to native-like ability and (at the same time?) to awaken our learners to the social psychological reactions of native listeners to different accents and styles of pronunciation?

The whole area of the non-verbal vocal portrayal and recognition of personality is highly complex with, as far as I know, no practical course books of any kind yet having been written on the subject. But in spoken discourse people not only read personality into the segmental sounds they hear but reveal themselves through the segmental sounds they use. I am not suggesting that much can be done in introductory and intermediate language textbooks, but I wonder if enough attention has been paid yet to the social psychological reactions of native listeners to English spoken with a Finnish accent. Mispronunciation can easily be dismissed by the unwary as merely a foreign accent, but mispronunciation also involves the presentation of a whole spectrum of personality traits, the interpretation of which is culture bound: the rules for interpreting Finnish sounds are not the same as for English sounds.

WEAK FORMS

If I now move on from individual sounds to the level of whole words, and in particular to Weak Forms, I can again illustrate the problems of how much information to present in a textbook and of how precise that information should be.

English has a set of some forty or so very common words (mainly pronouns, prepositions and auxiliary verbs) which have two possible pronunciations, the more common weak form and the rarer strong form. Here are a few examples:

	Weak Forms	Strong Forms
for	[fə]	[fɔ:]
from	[frəm]	[frɒm]
to	[tə]	[tu:]
as	[əz]	[æz]
at	[ət]	[æt]
there	[ðə]	[ðeə]
and	[n]	[ænd]

Gimson (1977:xxiii) talks of the problem of presenting such words in a dictionary, but his comments are just as valid when considering the presentation of such words in school textbooks:

> A pronouncing dictionary is obliged, if it is not to enter into exhaustive complications, to record primarily the citation forms of words. Such a practice is nevertheless misleading as regards those words (grammatical items such as pronouns, conjunctions, prepositions, etc.) which invariably have a different pronunciation when

> unstressed in connected speech. An analysis of their occurrence in connected speech indicates clearly that the weakened form is overwhelmingly the most frequent. [...] It must be emphasised that the strong forms are typical only of the citation pronunciation and of the rarer stressed (contrastive) instances to be found in normal discourse.

Finnish textbooks tackle the problem in different ways, sometimes ignoring it, sometimes recognising it but handling it (I think) badly, and sometimes deciding on a good compromise.

Wings: What's the World Coming To? [Lukion englannin kurssi 5] (Wilson et al. 1982) seems to ignore the problem completely, even though the level of competence of the readers is presumably high enough for them to come to terms with it. In the vocabulary lists account for (P.83) is given no transcription at all, so missing the opportunity to show that for is pronounced as [fə •], not as [fɔ: •]. Contrast with ray of hope (P.89), of which only ray is transcribed, [rei], and where no attention is drawn to the weak form [əv].

New Deal 2 (Hopkins et al. 1982) seems somehow ambivalent. For example, no transcription is given for the weak forms in sense of duty (P.120) or in at one's disposal (P.151). But transcriptions are given for of, [əv], in turn-of-the-century (P.87), House of Commons (P.127) and in spite of (P.145). ACE 1 (Leitola & Talari 1984:15) is similarly ambivalent: how do you do [hau də jə du:], but [bət] and not at all [nɔt ət ɔ:l], but must [mʌst], her [hə: •] and your [jɔ: •].

And SIIE 8 (Oksanen et al. 1981) clearly illustrates the problems of priorities in presenting weak and strong forms. For example, in the *Englantilais-suomalainen sanasto* at the end of the book (P.148) there is the following entry:

for [fɔ: •],[fə •]	prepositio: varten
for ever [fər 'evə •]	ikuisesti, ikiajoiksi 32E
for instance [fər 'instəns]	esimerkiksi
for sale [fə 'seil]	myytävänä

For the initial entry the strong form [fɔ: •] is given first and then the weak form [fə •], but the subsequent examples all (correctly) use the weak form. So why in the initial entry is the strong form given first and the weak form given second? If we remember what Gimson said, surely the weak form should be given priority.

ELISION AND ASSIMILATION

The problem of the presentation of weak forms could be called a problem of authenticity, of naturalness. If our learners use strong forms they will certainly never be misunderstood, but they will certainly never sound natural, never be able to speak smoothly, rhythmically and effortlessly. A similar problem arises with the presentation of elision. Native speakers commonly elide sounds in certain words. For example:

Christmas	['krɪsməs]
murderer	['mɜːdrə]
literary	['lɪtrɪ]
always	['ɔːlwɪz]

The fact that such elision takes place and is normal is quickly confirmed by an examination of the spelling mistakes made by native English children who are learning to write: young children write what they hear/say, not what they think they should hear/say. Children do not know how words are spelt; they have no mental pictures of what words look like; they have an aural memory of words, not a visual memory. And so they write, for example, the following:

libry	(= library)
tempry	(= temporary)
grampa	(= grandpa)
ham bag	(= handbag)

In other words the normal pronunciation of e.g. handbag elides the 'd' and assimilates the 'n' to [m]. Children do not hear the 'd' and therefore do not write it. Thus if our learners say ['hæmbæg] with a 'd' they will be understood, but they will not sound natural. So what should the transcription in a textbook present? With or without elision? Should it be ['hændbæg] (as it is in Procter 1978) or should it be ['hæmbæg] ?

Let me give some more examples of assimilation. The following words are all normally pronounced (in normal speed colloquial conversation) with the word-internal assimilation which is shown:

infant	['ɪmfənt]
involve	[ɪm'vɒlv]
utmost	['ʌpməʊst]
admit	[əb'mɪt]
Blackpool	['blæppuːl]
spaceship	['speɪʃʃɪp]

Children's spelling mistakes are again powerful evidence of the reality of assimilation:

carbord	(= cardboard)
samwig	(= sandwich)

But again, should our textbooks give the transcription with or without the (normal, correct) assimilation?

Assimilation also occurs of course across word boundaries:

that pen	['ðæp 'pen]
thin person	['θɪm 'pɜ:sn]
good cat	['gʊg 'kæt]
this shoe	['ðɪʃ 'ʃu:]

And again a couple of examples from children's writing:

tim box	(= tin box)
hop pot	(= hot pot)

But here it is perhaps easier to argue against the transcription of assimilation because the words may become separated: tin is only pronounced as [tɪm] if followed by a bilabial sound. We do not want our learners saying e.g. ['tɪm 'kæn]!

PROSODY

The presentation of segmental features of pronunciation in textbooks is quite difficult enough without worrying about prosodic and suprasegmental features. But should textbooks totally ignore these features? It is clearly too much to expect textbooks written for beginners and intermediate learners to go into lots of detail about the use of pitch movement, speed and volume (let alone the use of voice quality/voice setting) to convey grammatical, semantic and affective information. The subject is difficult enough for advanced learners. And yet, since prosodic and suprasegmental features are so important in spoken communication, can textbooks totally ignore them? Some people will argue that the subject is far too complicated and some will argue the opposite (e.g. Pennington & Richards 1986:209: "[...] the micro-perspective on phonology needs to be complemented by a macro-focus on voice-setting and prosodic features."). Not surprisingly, few textbooks tackle the subject. One which does is All Set for English (Luukas et al. 1978). The following is a section entitled "Answering the Phone" (Luukas et al. 1978:59):

Intonation
Make sure - that your voice rises sharply at the end.
4402 Read: *double four oh two* ↗
- that you sound friendly. Smile when you speak!

33725 ↗
Mr Fuzzle's office. ↗ | His secretary / Miss Clever | speaking. ↗

Fuzzle speaking. ↗

Sales Department. Good morning. ↗

Personnel Department. ↗ Can I help you?

It is laudable that even this extremely limited information concerning intonation is given, but the rising arrow printed *after* the sentence is pictorially unsatisfactory: on which syllable does the rise start? Or does the rise take place only on the last syllable of the sentence? A better convention would be to print the arrow and the pitch level *through* or *on top of* the words, as in the following example from Intonation Practice (Thompson 1981:61):

Alan ~~Would~~ you like to ~~come to North Wales~~?
Sarah I'd love to.
Alan ~~D'you~~ fancy a ~~bit of mountaineering~~?
Sarah ~~Yes~~, ~~that'd be~~ marvellous.

At another level intonation, together with speed, volume and voice quality, signals not just personality but also affective meaning. For example, a rise-fall pattern may signal surprise, amazement, a low fall sadness, a fall-rise hesitation or some reservation, and a high rise flippancy, casualness (O'Connor & Arnold 1973). A generally narrow pitch range is considered (by Englishmen) to be unpleasant, unfriendly, while a wide pitch range is authoritative, firm, definite. A generally high pitch (Mrs Thatcher before her voice training! - Atkinson 1984:111-121) is associated with an emotionally excited, unstable and irrational person. A relatively fast tempo is thought to signal a more competent and socially attractive speaker than a slow tempo (Street et al 1983) while a slow tempo signals boredom, despair, or possibly a weighty judgement. Low volume suggests a weak submissive speaker, an introvert. Whisper, or low narrow pitch, implies sorrow (Williams & Stevens 1972, Couper-Kuhn 1986). A breathy voice (particularly in women) hints at sexual arousal (real or pretended) (Henton & Bladon 1985) ... Everyone agrees that more research into this highly complex subject is needed before we fully understand the English system of prosodic features and voice settings. However, enough is known about English intonation patterns used in basic grammatical structures (statements, imperatives, yes/no questions, WH-questions, tag-questions)

BEST COPY AVAILABLE

and in basic semantic contrasts (definite/indefinite, finished/unfinished, closed/open) (Cruttenden 1980, 1986) for at least some reference (explicit or implicit) to be made to them in textbooks. Certainly some use of arrows or contour lines for pitch movement is possible, as well as a greater recourse to novel-writing techniques like the following: "he mumbled sadly in a low voice"; "she squealed with excitement"; "he announced gravely in a slow deliberate way"; "she panted breathily in his arms, hot with excitement". The danger has been, and still is, that learners, wrongly believing in the complete universality of suprasegmental and voice quality parameters, transfer certain parameters from Finnish to English and end up experiencing severe intercultural misunderstanding (Gumperz 1982).

CONCLUSION

The problems facing textbook writers attempting to present sound on the silent written page are enormous. How can (or should) sound be transcribed? What sound should in fact be presented? And how much sound, or refinement, should be given? A lot depends on whether the purpose of the presentation is to develop perceptive or productivve abilities and, of course, on whether the learners are beginners or advanced. Technical printing problems (and the publishers) also play a limiting role, but space is likely to be an even more restrictive factor for once all the grammar, vocabulary and cultural background has been fitted into a textbook, how much room is left for sound? How much room should indeed be given to sound? Curiously fashion and trends rather than practical learner determined needs and goals may also dictate what the writer and publisher offer, that is if Pennington and Richards (1986:217) are to be believed:

> Currently, acquisition or communication-based methodologies do not assign a central role to direct instruction in pronunciation, nor do many bilingual education models which set the goal as intelligibility rather than native-like phonology. It is assumed [...] that target-like pronunciation will eventually result from interaction with native speakers in naturalistic settings and cannot be achieved through formal instruction.

Fortunately textbook writers, like teachers, are not the slaves of methodologies that applied linguists fighting over their pet theories would perhaps like to think they are. Unfortunately, though, no one really knows (not even eclectic, down-to-earth, feet-on-the-ground teachers) whether greater attention to the teaching of pronunciation would lead to a

greater improvement in L2 ability. If pronunciation is important, how important is it, and just how important (or indeed worthwhile) is the silent presentation of sound in textbooks?

NOTES

1. The transcriptions I have seen are all phonemic and yet they all use square brackets, [ ], traditionally used for phonetic transcriptions. I shall follow the same practice here and use square brackets.

REFERENCES

Ahti, H. 1976. Englannin frekvenssisanakirja. Porvoo: Werner Söderström Oy.

Atkinson, M. 1984. Our Masters' Voices. London:Methuen.

Couper-Kuhn, E. 1986. An Introduction to English Prosody. London: Edward Arnold.

Cruttenden, A. 1980. "Falls and rises: meanings and universals." Journal of Linguistics 17:77-91.

Cruttenden, A. 1986. Intonation. Cambridge: Cambridge University Press.

Gimson, A.C. 1977. Everyman's English Pronouncing Dictionary. London: Dent.

Gumperz, J.J. 1982. Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.

Enkvist, N.E. 1957. VIA III. Engelska språklärarföreningen i Finland.

Henton, C.G. and Bladon, A.W. 1985. "Breathiness in normal female speech: inefficiency versus desirability." Language and Communication 5,3:221-227.

Hopkins, J.D., McAlester, G., Nyberg, S., Oksanen, L., Olkkonen, R., Pylkki, L., Pääkkönen, P. and Tuokko, E. 1982. New Deal 2: Textbook: Courses 3-5. Porvoo: Werner Söderström Oy.

Hornby, A.S. 1983. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. 3rd edn., 17th imp. Oxford: Oxford University Press.

Kenyon, J.S. and Knott, T.A. 1953. A Pronouncing Dictionary of American English. Springfield, Mass., U.S.A.: Merriam.

Ladefoged, P. 1975. A Course in Phonetics. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.

Leitola, K. and Talari, S. 1984. ACE 1: Adult Communicative English. Keuruu: Otava.

Luukas, A., Heinonen, M. and Price, A. 1978. All Set for English. Keuruu: Otava.

Miettinen, E. and Uotinen, P. 1983. Nykyenglannin keskeinen sanasto. Keuruu: Otava.

O'Connor, J.D. and Arnold, G.F. 1973. Intonation of Colloquial English: a practical handbook. London: Longman.

Oksanen, L., Olkkonen, R., Piirtola. R., Pylkki, L., Pääkkönen, P. and McAlester, G. 1981. Say it in English: Text book: 8.luokan oppikirja. Porvoo: Werner Söderström Oy.

Oksanen, L., Olkkonen, R., Piirtola. R., Pylkki, L., Pääkkönen, P. and McAlester, G. 1982. Say it in English: Text book: 9.luokan oppikirja. Porvoo: Werner Söderström Oy.

Pennington, M. and Richards, J.C. 1986. "Pronunciation revisited". TESOL Quarterly 20,2:207-225.

Procter, P. 1978. Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow and London: Longman.

Rönty, A., Dillingham, P., Palomäki, M. and Wiik, T. 1976. Target 1. Helsinki: Otava.

Street, R.L., Brady, R.M. and Putnam, W.B. 1983. "The influence of speech rate stereotypes and rate similarity on listeners' evaluations of speakers." Journal of Language and Social Psychology 2,1:37-56.

Thompson, I. 1981. Intonation Practice. Oxford: Oxford University Press.

Williams, C.E. and Stevens, K.N. 1972. "Emotions and speech: some acoustical correlates." The Journal of the Acoustical Society of America 52:1238-1250.

Wilson, D., Havola, L., Hughes, G. and Takala, S. 1982. Wings: What's the World Coming To? Helsinki: Otava.

Eila Hämäläinen
Suomi vieraana kielenä
Helsingin yliopisto

SUOMI VIERAANA KIELENÄ: OPPIMATERIAALIN LAATIJAN AJATUKSIA

ABSTRACT

FINNISH AS FOREIGN LANGUAGE: PREPARING MATERIAL FOR COURSES

In this article I deal with several aspects I have had to take into consideration while preparing basic material for Finnish language introductory courses. Finnish classes are large and made up of students of different nationalities, teaching takes place mainly in Finnish and the definition of grammatical structures must take into account the students widely differing language and educational backgrounds. It is necessary to progress both in the written standard language and in the most important forms of the spoken language. Material intended for use in the classroom should be for various forms of work. The shift from an elementary course to a more in depth study would require further grammar books and exercise books written from the foreign language standpoint.

Suomen kielen opetusta ja oppikirjoja tarvitsevat 1) Suomeen tilapäisesti tai vakituisesti asumaan muuttaneet, 2) Suomessa korkeakouluopintoja harjoittavat, 3) lyhytaikaisille, esim. kesäkursseille osallistuvat, 4) koululaisvaihdon Suomeen tuomat koululaiset, 5) ns. paluumuuttajat - lapset ja nuoret, jotka puhuvat suomea kotikielenä, mutta eivät osaa kirjoittaa sitä, 6) ulkomailla toimivien suomen lehtorien oppilaat. Lisäksi on vanhastaan ollut olemassa toisen kotimaisen kielen, finskan, opetus oppikirjoineen. Finskan opetus on toisaalta

lähellä vieraan kielen opetusta, toisaalta vaatimustasoltaan lähenee äidinkielen opetusta.

Suomen kielen opettamisesta ja oppimisesta vieraana kielenä on toistaiseksi kovin vähän eksaktia tietoa. Opettajille kokemuksen kautta kertynyttä tietoa ei ole ennätetty saattaa oppaiden muotoon, eikä esimerkiksi oppimateriaaleja ole varsinaisesti analysoitu. Katsaus keskeisimpiin alalla käytössä olleisiin oppikirjoihin on luettavissa Fred Karlssonin toimittamassa teoksessa "Suomi vieraana kielenä" (1982); katsauksen on laatinut Maria Vilkuna. Kirjan ilmestymisen jälkeen on julkaistu muutamia uusia oppikirjoja ja uudistettu entisiä. Esim. perusoppikirjojen klassikko, Maija-Hellikki Aaltion "Finnish for Foreigners" on uusittu. Äskettäin ilmestyi Petroskoissa sikäläisen kustantamon julkaisema mutta suomalais-neuvostoliittolaisena yhteistyönä laadittu suomen oppikirja venäjänkielisille (Maria Mullonen - Eila Hämäläinen - Leena Silfverberg, Puhutaan suomea, 1986). Opetusministeriö on myöntänyt apurahan kahteen suurehkoon suomen kielen opetusmateriaalihankkeeseen: Salli-Marja Bessonoffin johtama työryhmä on alkanut valmistella - Korkeakoulujen kielikeskuksen aloitteesta - laajaa oppimateriaalia, jossa yhtenä painopisteenä on nykysuomen puhekieli, ja toinen hanke on oma oppikirjani, jonka olen mitoittanut erikoisesti Helsingin yliopiston intensiivikurssien käyttöön. Materiaalini on parhaillaan kokeiltavana. Muutkin opettajat ovat laatineet omia kokeilumateriaalejaan. Niiden saattaminen kirjoiksi asti on taloudellinen kysymys. Oppikirjojen tarve on rajaton, vaikka tyytyisimmekin tyynesti vähempään kuin ns. suurten kielten opettajat ja opiskelijat.

Koska ajatuksiani ovat viime aikoina askarruttaneet juuri peruskurssin oppikirjan laatimisen ongelmat, käsittelen niitä. Kun kielen perusteet on opittu, voidaan käyttää materiaalina mitä tahansa kielen aineistoa, mutta alkeisopetukseen katsotaan yleensä tarvittavan erityisesti strukturoitu ja kieleltään redusoitu opetusmateriaali.

Suomen kielen opetustraditiokin on pääpiirteissään vakiintunut. Helpommasta vaikeampaan edetään yleensä niin, että suullisessa viestinnässä tarvittavat muodot ja lauserakenteet opitaan 1. jaksossa (esim. 1. lukukautena) ja pääasiassa kirja-

kieleen kuuluvat toisessa jaksossa. Suomen muoto-opin runsaspiirteisyys pakottaa valitsemaan asioiden esitysjärjestyksen huolellisesti. Oppilaan on voitava liittää uudet muotoainekset edellisten varaan. Ainakin suurten sekalaisten ryhmien opettamisessa, jossa suomea ei voida varsinaisesti kontrastoida mihinkään muuhun kieleen, on suomen kielen rakenteen pala palalta hahmottamisesta apua. Samalla täytyy tietenkin pitää mielessä kommunikaation vaatimukset. Vaatimusten yhteensovittaminen ei ole vaivatonta, jos kielenkäyttäjän kipeästi tarvitseman muodon tuottamiseen tarvitaan monimutkaisten äännevaihtelusääntöjen hallintaa. Esimerkiksi imperfektin tunnuksen verbin vartalossa aiheuttamat muutokset ovat yleensä saaneet oppikirjojen tekijät arastelemaan muodon opettamista aivan alussa, ja sama koskee nominien monikkoa. Tavallisimpia sanoja voi tietysti tarjota näissä muodoissa valmiina tekstiyhteydessä, mutta aina on opiskelijoita, jotka haluaisivat heti paikalla kaikki mahdolliset säännöt. Itse opetan mielelläni monikon siinä vaiheessa, kun paikallissijat on opittu konkreettisessa, lokaalisessa merkityksessään ja niitä alkaa esiintyä tiettyjen verbien rektiosijoina. - Myös passiivimuoto opetetaan yleensä melko myöhään, mutta ainakin Suomessa asuvat tarvitsisivat sitä ihan alkuvaiheissa sen yleisyyden takia (Mennään nyt! Me mennään nyt.) Imperatiivi on helpompi muodostaa kuin konditionaali, mutta kielenkäyttötilanteiden kannalta konditionaali olisi aikaistettava (Voisitteko avata ikkunan? on tarpeellisempi lause kuin Olkaa hyvä, avatkaa ikkuna!).

Kirjakielen tyypillisiä rakenteita opetetaan perinteisesti tässä järjestyksessä: partisiipit ja niiden käyttö attribuuttina, partisiippirakenne ynnä muut lauseenvastikkeet. Itse valitsin kokeeksi tällaisen lähestymistavan: Koska oppilaat jo hallitsevat menneen ajan liittomuodot, aloitetaan nominaalimuotojen opettelu saman partisiipin sisältävästä temporaalirakenteesta (kun hän on tullut / kun hän oli tullut / kun oli tultu – (hänen) tultu(an). Sitten opitaan tullessaan-rakenne ja sen jälkeen muut lauseenvastikkeet. Vasta lauseenvastikkeiden jälkeen käsitellään attribuuttiasemassa olevia partisiippeja, koska niillä muodostettavat vasemmalle haaro-

vat rakenteet ovat mielestäni vaikeampia kuin lauseenvastikkeet, jos lauseenvastikkeet pysytetään kohtuuden rajoissa.

Oma kirjani on tarkoitettu opetukseen, joka tapahtuu alusta asti suomeksi. Perehdyin suomea suomeksi -menetelmään jo vuosikymmen sitten seuratessani Olli Nuutisen oppikirjan (Suomea suomeksi 1 - 2) syntyvaiheita ja olen käyttänyt kirjaa kauan. Suomessa opetettaessa on usein ryhmän ainoa yhteinen kieli suomi, ja muutenkin moni seikka puolustaa tavoitekielistä opetusta. Jos kaikki oppilaat ymmärtävät esim. englantia, sitä käytetään tarvittaessa apuna, mutta oppimateriaali on suunniteltu niin, että siinä olevat selitykset ja säännötkin voi ymmärtää alusta asti; niiden kieliasu vaikeutuu sitä mukaa kuin opiskelijoiden kielitaito karttuu. Se mikä sääntöjen eksaktiudessa menetetään, korvautuu sillä, että suomi ei opetustilanteessa ole vain ulkoapäin tarkasteltava kohde vaan myös todellinen käyttökieli.

Suomessa opiskelevien ulkomaalaisten ryhmät ovat aina kirjavia paitsi äidinkieleltään myös koulutustasoltaan. Esimerkiksi vieraan kielen opiskelussa toiset ovat kokeneita, toiset ensikertalaisia. Tämä vaikuttaa moneen asiaan opetuksen suunnittelussa, ei vähiten kieliopin käsitteistön käyttämiseen opetuksessa. Suomen kieliopin muotorunsaus on sinänsä työläs; kieliopin termien tuomaa lisärasitusta ei tarvita. Niitä voi karsia mahdollisimman paljon; säilyttää kannattaa vain sellaiset, jotka olennaisesti helpottavat selittämistä tai kuuluvat yleissivistykseen. Sellaisia ovat esimerkiksi lauseenjäsenten ja sanaluokkien kategoriat, mutta ne on sitten myös selitettävä niille, jotka eivät ole saaneet kielioppikoulutusta. Sen sijaan esim. sijamuotojen nimitykset eivät ole välttämättömiä lukuun ottamatta nominatiivia, genetiiviä ja partitiivia. - Sijamuodoista puheen ollen: suomen kurssia ei aloiteta kertomalla, että suomen kielessä on niin ja niin monta sijamuotoa. Kieliopillisia sijoja lukuun ottamatta kaasukset voidaan opettaa samaan tapaan kuin muiden kielten prepositioilmaukset.

Verbinmuotojen nimityksistä esim. imperfekti ja perfekti eivät valaise kyseisten muotojen käyttöä, päinvastoin aiheuttavat eräiden kielten puhujissa vääriä mielikuvia toiminnan

päättymisestä ja päättymättömyydestä sekoittuessaan aspektien nimityksiin. Suomen passiivi puolestaan poikkeaa niin paljon esim. indoeurooppalaisten kielten passiivista, että passiivinimityksen voi aluksi jättää pois käytösta. Itse olen käyttänyt kuvailevaa nimitystä "tuntemattoman tekijän muoto".

Kieliopillisten kategorioitten määrittelyssä on vielä työmaata. Nyrkkisääntöjen lisäksi olen oppikirjassani niitä varten, jotka lukevat rinnalla kielioppikirjaa tai jotain toista oppikirjaa, alaviitteissä maininnut, mitä terminologiaa yleensä käytetään.

Koska kirjani on tarkoitettu korkeakouluopintoja harjoittaville, tartuin suomen morfofonemaattisen vaihtelun edessä härkää sarvista heti alussa. Käytän Fred Karlssonin peruskieliopista tuttuja morfotaktisia kaavioita ja totutan oppilaat morfeemianalyysiin jo ennen kuin yksityisiä taivutusmuotoja opetellaan. Vartalonvaihtelujen takia pyrin myös mallisanaajatteluun ja opetan sanatyyppejä, joihin uusia eteen tulevia sanoja voidaan verrata. Sanoista opiskellaan siis heti nominatiivi ja vartalo tai vastaavasti infinitiivi ja vartalo, ja aletaan nähdä vartalonmuodostuksen systemaattisuus.

Näitä analyysin alkeita edeltää oppikurssissa kuitenkin jakso, jossa kielen ilmauksia käytetään tutkimatta niiden rakennetta. Sen tarkoitus on antaa oppilaille aineistoa, josta he voivat ammentaa havaintoja ja tehdä päätelmiä. Tässä jaksossa oppitunneilla vain puhutaan suomea, käytetään sitä kommunikatiivisesti, ei selitetä muotoja. Opiskelija oppii kertomaan, kuka hän on, mistä tulee, mitä kieliä puhuu, mitä opiskelee yliopistossa, missä asuu jne., ja kysymään näitä asioita toisilta. Tässä jaksossa esiintyy esim. genetiivi- ja partitiivimuotoja sekä paikallissijoja; nominin muodon muuttumista perustellaan vain korostamalla sen riippumista verbistä (puhun suomea, opiskelen biologiaa, asun Suomessa) tai toisesta nominista (Helsingin yliopisto, suomen kurssi, Suomen presidentti).

Tämän jakson aikana oppilaat tottuvat kuuntelemaan ja matkimaan opettajan ääntämistä. Varsinaiset ääntämisharjoitukset selityksineen tulevat vasta sitten, kun oppilailla jo on havaintoja suomen äänteistä. Paitsi kuulohavaintoja alku-

jakson aikana syntyy myös puhumisrohkeutta. Kurssin alussa motivaatio on aina suuri, joten kannattaa panna oppilaat silloin puhumaan.

Kirjani päätavoite on perehdyttää oppilaat mahdollisimman nopeasti suomen kielen rakenteeseen, jotta he pystyisivät sanakirjan avulla ottamaan selvää yleistajuisesta tai oman alansa tekstistä. Kun ensimmäisen kerran kokeilin materiaalia, yritin alusta asti saada oppilaat käyttämään sanakirjaa ja lukemaan. En laatinut opetusmateriaaliin sanastoa, ja kirjan kappaleista osa oli asiapitoista tekstiä. Sanakirjojen käyttö oli raskasta ja joskus toivotonta, koska kaikki sanakirjat eivät ole hyviä ja isommistakaan ei löydä vihjettä siihen, mikä voisi olla taivutusmuotoa vastaava hakusanamuoto. Nyt kirjaan liittyy sanasto, josta näkee sanojen vartalovaihtelut. Huomasin myös, että oppilaat motivoituivat ihmisten arkielämää käsittelevistä dialogeista, eivät esimerkiksi Kruununhaan ympäristöopista tai Helsingin historiasta. Asiatekstejä oli vaikea käyttää suurehkon ryhmän tuntiopetuksessa. Sen sijaan oheislukemiseksi kirjoitetut tekstit saivat mielellään olla asiapitoisia. Nyt kirjani tekstit ovat enimmäkseen arkielämään ja ihmissuhteisiin liittyviä, eivät kuitenkaan ns. standarditilanteita esitteleviä. Tekstit ovat enimmäkseen itse laatimiani, mutta lisänä on sanomalehtijutuista tehtyjä lyhennelmiä ym. toisilta saatua. Tekstit ovat yleensä lyhyitä, jotta ne ehdittäisiin käsitellä ja niitä ehdittäisiin soveltaa erilaisiin kommunikatiivisiin harjoituksiin. - Oppikirjoissa on usein jokin kautta kirjan esiintyvä henkilö tai perhe, jonka asioista silloin tällöin puhutaan. Tällaista ratkaisua puolustaa mielestäni yhteisten tuttavien tarve ja arvo: on jotakin, josta kaikki tietävät ja voivat puhua. Uusia kielenaineksiakin tuntuu olevan helpompi tarjota, kun tekstin muut ainekset (henkilöt, heistä syntyneet mielikuvat ja heihin muodostuneet tunnesiteet jne.) ovat jo valmiiksi tuttuja.

Tekstien kieli on melko redusoitua: lauseet ovat yksinkertaisia, modaalisuuden ilmaisuun ym. käytettäviä täytesanoja ja liitteitä yms. ei ole paljon. Suunnilleen samanlaista kieltä opettaja puhuu luokalle. Alkeiskurssilla helpottaa tuntityös-

kentelyä, jos kappaleiden kieli ei ole kovin koristeellista. Mutta hyppäys tällaisesta oppikirjakielestä todellisuuteen on tietysti suuri. Siksi aidomman oheislukemiston merkitys on huomattava.

Oppikirjan kappaleiden kieli ja opettajan tunnilla käyttämä kieli ohjaavat suomen opiskelijaa ns. yleiskielen käyttöön. Myös kurssin puhekieli on lähellä kirjoitettua yleiskieltä. Suomessa asuvat opiskelijat tulevat pian tietoisiksi siitä, että he puhuvat kuin kirja, verrattuna suomalaisiin tuttaviinsa. Suomen kirja- ja puhekielen erilaisuus on suuri lisärasite kielenopetuksessa. Oppilaille on tehtävä selväksi kielimuotojen eron olemassaolo ja perusteltava rekisterin valinta. On myös välttämätöntä opettaa tunnistamaan vapaamman puhekielen piirteitä. Suomen oppikirjoissa on yleensä pieni katsaus puhekielen ilmiöihin tai eroista huomautetaan eri muotojen yhteydessä. Tunnilla opettaja voi luontumustensa mukaan muuntaa puhetapaansa sitä mukaa kuin katsoo sen tarpeelliseksi.

Oppikirjat syntyvät usein ilmeisesti tietyn tai tietynlaisen kurssin opetussuunnitelmaksi. Oikeastaan ei aina välittäisi tehdä opetusmonisteesta varsinaista kirjaa ollenkaan, koska se on jähmeämpi kuin muunlainen materiaali. Mutta kirja on ilman muuta käytännöllinen ja tuntuu luovan oppilaille turvallisuuden tunnetta. Käytettyäni vuosien mittaan monenlaisia oppikirjoja uskallan sanoa, että opettajien pitäisi suhtautua oppikirjoihin rennosti. Ne ovat runko ja vihjeiden lähde, mutta niiden käyttäjillä on vapaat kädet ideoida. Tämä kuulostaa itsestään selvältä, mutta kun suomen oppikirjoja on niin vähän, niiden ratkaisut helposti kanonisoituvat ja niiden virheet saavat kohtuuttomasti painoa. Jos opettaja hallitsee aineensa, hän uskaltaa olla joustava kirjan käytössä. Ainoa virhe, jonka opettaja voi tehdä, on se, jos hän paljastaa vastenmielisyytensä kurssille valittua oppikirjaa kohtaan. Silloin katoaa turvallisuuden tunne.

Peruskurssien jälkeisen opetuksen tarpeisiin tarkoitetusta opetusmateriaalista opettajia yleensä nykyään askarruttaa erikoiskielten (eri opiskelualojen kielten) lukemistojen ja sanastojen ja edistyneille tarkoitetun kieliopin ja harjoi-

tusten puute. Suomen aineopintoja harjoittavien ohjaajana olen myös nähnyt, millainen puute kursseja korvaavista kirjoista on. Lukiessaan suomalaisille tarkoitettuja kielioppikirjoja opiskelija ei saa tarvitsemiaan ohjeita ja joutuu toisaalta lukemaan sellaista, mitä ei tarvitse. Mainitsen pari esimerkkiä lauseopillisista vaikeuksista: Predikatiivin sääntöihin pitää lisätä huomautus, ettei lauseen kielteisyys vaikuta predikatiivin muotoon. (Opittuaan kiellon vaikutuksen objektiin ja tietyn lausetyypin subjektiin opiskelijat alkavat sanoa myös: "Mieheni ei ole suomalaista".) Predikatiivi- ja varsinkin objektisääntöjä on vaikea pukea sellaiseen muotoon, joka todella auttaisi kieltä opettelevaa. Suomalaiselle opetetaan akkusatiivin sijanvaihtelua, joten kieliopissa selitetään esim. seuraavan lauseen akkusatiivimuoto: "Yhteiskunnan on suojattava jäseniään määräämällä alin palkka". Tämän säännön vieraskielinenkin helposti omaksuu, mutta millä hänelle saadaan siirretyksi se meille kielitajussa valmiiksi annettu tieto, joka valitsee partitiivin jäseniään? Nominaalimuotojen käytöstä oppikirjoista puuttuu tarkat kuvaukset esim. III infinitiivin adessiivin ja II infinitiivin instruktiivin käytöstä (tekemällä ja tehden). Yleensä nominaalimuotojen omaksumiseen tarvittaisiin paljon selkeitä harjoituksia. Sama koskee transitiivi- ja intransitiiviverbien käyttöä (syttynyt ja sytytetty, kaataa ja kaatua jne.). Liitepartikkelien käyttö aiheuttaa pulmia jne. - Tällaisista asioista on paljon tietoa tutkimuksissa, artikkeleissa ja esitelmissä. Samoin on monissa yliopistojen laitoksissa tehty ja tekeillä hyvin tarpeellisia kontrastiivisia tutkimuksia, joista saa apua erikielisten suomen opiskelijoiden opetukseen. Mutta kaiken tämän tiedon siirtäminen oppikirjoihin, kielenopettajan arkipäivään, vaatii aikaa. Yhtä vaikeaa kuin tutkiminen opetustyön ohessa on myös oppimateriaalin laatiminen. Opettaessaan oppii, mitä tarvitaan, mutta opetuksen lomaan olisi saatava aikaa kirjoitus- ja selvittelytyölle.

Peep Nemvalts
Department of Finnish and Lappish
University of Oulu

MUUTOS VAI MURROS?

Äidinkielenopetuksen uudistuminen Virossa

ABSTRACT

MERELY A CHANGE OR A TURNING POINT?

Reforms in the Instruction of Estonian in Estonia

New course plans were made and new textbooks with appropriate supplementary material were written for the teaching of the mother tongue in Estonia in the early 1980's. With the instruction of Estonian in the whole country based on a single set of learning materials, the extent and direction of these reforms has a remarkable influence on every teacher and pupil. Is this why the attitude to any reforms has been so very cautious for almost half a century?

My article begins with a brief presentation of the educational and language policies behind the current reforms. I will then present the central objectives of the new course plans and discuss the way in which certain problems have been settled in the new textbooks. I will limit this discussion to language textbooks (Estonian schools have separate classes and materials for the Estonian language and Estonian literature, although both subjects are taught by the same teachers.)

New ideas have been sought, inter alia, from various linguistic theories and from textbooks produced by our kinsmen the Finns in the 1970's.

1. HIEMAN TAUSTAA

Koko sodanjälkeisen ajan Virossa on opetettu äidinkieltä ja kirjallisuutta omilla tunneillaan omin oppikirjoin, yhdistävänä tekijänä vain (?) sama opettaja. Seuraavassa tarkastelen nimenomaan viron kielen oppimateriaaleja.

Jos halutaan tämän kauden äidinkielenopetusta luonnehtia vuosikymmenittäin, niin voisi sanoa, että 1950-luku oli erittäin tiukasti kielioppikeskeistä. Kuusikymmentäluvulla tuli vaatimus kehittää sekä puhe-

että kirjoitustaitoja; tämän toteuttaminen riippui hyvin paljon opettajasta, koska oppimateriaalit eivät paljoakaan muuttuneet. Seitsemänkymmentäluvulla oli jo havaittavissa pyrkimystä monipuolistaa äidinkielenopetusta: opintosuunnitelmiin lisättiin erillinen, suhteellisen yksityiskohtainen ainekirjoituksen opetusohjelma, ja oppikirjoihin ilmestyivät lyhyet katsaukset

- viron kehitykseen ja asemaan muitten kielten joukossa (8. luokka);
- murteisiin sekä kirjakielen normittamisen syihin ja perusteisiin (9. lk.);
- kirjakielen historiaan (10. lk.).[1]

Tämä ei kuitenkaan riittänyt rauhoittamaan äidinkielenopetuksen tilasta huolestuneita, ja 1970-luvun toisella puoliskolla räjähti julki voimakas tyytymättömyys. Sen varsinaisena laukaisijana oli oikeakielisyyssanakirjan uusitun laitoksen (ÕS 1976) arvostelu, joka sitten laajeni koko kielenhuollon, -opetuksen ja -tutkimuksen tuulettamiseksi. Niinpä Hint (1977) muistutti, ettei useimpien 1970-luvun oppikirjojen sisältö juuri eroa 1930-luvun lopun kirjoista, sekä osoitti paljolti omiin tutkimustuloksiin pohjaten vakuuttavasti, että (varsinkin morfologian) opetuksen ja kielen nykytilan välillä ammottaa syvä kuilu (Hint 1978). Muista voimakkaimmista kannanotoista mainittakoon Rajandin & Sangin (1978) tilannearvio filologian suuruudesta ja kurjuudesta, jossa mm. suomittiin tiedotusvälineitä, jotka enenevässä määrin olivat viljelleet koreilevaa, kaunopuheista kieltä, "hölynpölybarokkia".

Sosiologiset tutkimukset puolestaan olivat osoittaneet äidinkielen epäsuosion: oppiaineiden mieluisuusjärjestyksessä tytöillä 11., pojilla 13. sijalla (Leht 1979). Perimmäinen syykin siihen oli tiedossa: opetuksen pääasiallisena "sisältönä" oli alaluokilta lukioon asti ortografian, (irrallisten) morfologisten muotojen ja välimerkkien käytön pänttääminen.

Lokakuussa 1978 järjestettiin pohjoiskeskivirolaisessa Tapan kaupungissa teemapäivä, jossa nuoremmat filologit (J.Sang ym.) yrittivät - osin tietoisesti kieliyleisöä ärsyttämällä - vauhdittaa muutoksien toteuttamista. Tämä onnistuikin kohtalaisen hyvin. Vuoden kuluttua (31.10.1979) pidettiin Tallinnassa äidinkielenopetuksen ja kielenhuollon neuvottelukokous, johon osallistui äidinkielenopettajia kaikkialta Virosta, heidän kouluttajiaan Tarton yliopistosta ja Tallinnan kasvatusopillisesta korkeakoulusta (TPedI), vähäiset kielenhuollon ammattilaiset sekä tutkijoita tiedeakatemian Kielen ja kirjaliisuuden tutkimuslaitokselta (KKI).

Kokousta oli perusteellisesti valmistellut kolme työryhmää:

1. Kielenhuolto, äidinkielenopetus ja kielenkäyttö koulussa (puh.joht. V.Maanso).
2. Säännöttäminen kielenhuollossa ja koulukieliopissa (puh.joht. H.Saari).
3. Kielitieteen rooli äidinkielenopetuksessa (puh.joht. H.Rajandi).

Jokaisen työryhmän puheenjohtaja esitti ryhmänsä näkemykset, ja näiden alustuksien pohjalta käytiin paikoin hyvinkin kiivasta keskustelua. Lopuksi saatiin aikaan päätöslauselma, jossa todettiin mm. seuraavaa:

- opintosuunnitelmissa ja oppikirjoissa on aineistoa liikaa;
- opetus on turhan kielioppikeskeistä;
- oikeakielisyysnormit ovat liian jäykkiä, opetus ei voi olla niitä vapaampaa eikä saisi olla tiukempaakaan;
- opittaviksi tarkoitettuja sääntöjä ja määritelmiä on liikaa ja ne ovat liian pikkutarkkoja, opettajien ja kouluviraston/ministeriön tarkastajien pitäisi ymmärtää, että jokainen sääntö kattaa vain ydintapaukset;
- valitettavasti tarkastetaan ja arvostellaan etupäässä oikeinkirjoitusta ja kieliopin tuntemusta, useimmiten toisarvoisia seikkoja;
- hyvä ilmaisu ei saisi tarkoittaa sanoilla leikittelyä ja kaunopuheisuutta.

Tämän kokouksen seurauksia oli mm. se, että uudelleenjärjestettiin oikeakielisyyslautakunta (VÕK), joka tehtävänasettelultaan vastaa suurin piirtein Suomen kielitoimistoa.

2. ÄIDINKIELENOPETUKSEN TAVOITTEET PERUSKOULUSSA

Jo mainitun kokouksen valmisteluvaiheessa oli ryhdytty laatimaan uudenlaisia ehdotuksia äidinkielen opintosuunnitelmaksi. Taisi olla ensimmäinen kerta neuvostovallan aikana, jolloin opetusministeriö pyysi kaksi kilpailevaa vaihtoehtoa - toisen silloin käytössä olleen oppimateriaalisarjan tekijältä Eduard Vääriltä ja toisen työryhmältä, jonka muodostivat Mati Hint ja Mart Mäger TPedI:stä sekä Silvi Vare ja Henno Rajandi KKI:sta.

Omalta osaltaan antoi uudistukselle vauhtia sattumalta juuri samoihin aikoihin Neuvostoliitossa säädetty laki yleisestä keskiasteen (=lukiotason) oppivelvollisuudesta. Sen turvin kävi mahdolliseksi huomattavasti lisätä äidinkielenopetuksen tuntimäärää nimenomaan lukiossa (ks. liite 1).

Lukion opintosuunnitelmaluonnoksista ministeriö valitsi työryhmän laatiman. Sen keskeisiä tavoitteita ovat:

- pyrkiä äidinkielen korrektiin hallitsemiseen eri kommunikaatiotilanteissa;
- opettaa käyttämään normienmukaista kirjakieltä sekä hyödyntämään viron (vähäisiä) käsikirjoja;
- kasvattaa kiinnostusta mallikkaaseen kielenkäyttöön, saada oppilaat arvostamaan äidinkieltään;
- painottaa, että kieli on sosiaalinen ilmiö;
- saada oppilaat ymmärtämään, että kieli on kokonaisuutena toimiva systeemi ja kielitiede tärkeä inhimillisen tiedon alue siinä missä muutkin tieteenalat;
- opettaa hyödyntämään kielen variatiiviutta kaikilla tasoilla morfofonologiasta tekstiin ja tyyliin.

Näiden lopullisten tavoitteiden saavuttamiselle on tietenkin laskettava perusta pienestä pitäen. Ala-asteella pyritään kehittämään lasten suullista ja kirjallista ilmaisukykyä opettamalla lukemista, kauno- ja oikeinkirjoitusta sekä joitakin kielioppiseikkoja. Todella suuri murros on ollut kouluvelvollisuusiän laskeminen seitsemästä kuuteen ikävuoteen v:sta 1986 lähtien (Saarenmaan ja Hiidenmaan kouluissa kokeellisesti jo 1981 alkaen).

Kuusivuotiaitten on pystyttävä tunnistamaan äänteet, sanakesto ja sanajärjestys sekä osattava kirjoittaa äännekoostumukseltaan yksinkertaisimpia sanoja. Perinteisellä 1. luokalla harjoitellaan pikkuisen tarkempaa ääntneanalyysiä: yritetään kuuntelemalla havaita ylipitkiä klusiileja (nom. sepp 'seppä' : part. seppa vs. gen. sepa; eit aitab taati 'eukko auttaa ukkoa'); erottaa h-alkuiset sanat minimipareissa (hallikas 'harmahtava' vs. allikas 'lähde'); huomata i:n ja j:n ero (Läksime maia [Q3 = 3. kvantiteetti] Maia [Q2] majja [Q3] 'Menimme herkkusuu-Maijan taloon'). Harjoitellaan kirjoittamaan oikein sijapäätteitä, kuten illatiivin -sse ja komitatiivin -ga, samoin yleensäkin yksinkertaista saneltua tekstiä.

Toisella luokalla opetellaan kaikenlaisten äänneyhtymien kirjoittamista, yksinkertaisten lauseiden muodostamista sekä kirjoitellaan mukaelmia ja laaditaan tekstejä kuvien mukaan.

Kolmannella luokalla on kielenopetuksen keskipisteenä sanojen tavuttaminen, yhdyssanojen oikeinkirjoitus sekä klusiilien ortografian riskikohdat: g, b, d -alkuiset vierasperäiset sanat sekä tapaukset kuten hoidsin 'pitelin, hoidin' (vs. laitsin 'moitin'), kärbseid 'kärpäsiä', jalgsi 'jalkaisin' (vs. kolksti 'kolahtaen, kolaus').

Neljäs luokka on tavallaan siirtymävaihe yläasteelle, jolloin integroidaan ja kehitellään ala-asteella opittua. Lukuvuoden 135:stä kielenopetuksen tunnista (lisäksi on 40 t ainekirjoitukseen) suurin osa on osoitettu äänneopille ortografia-ongelmineen (58 t); lauseopin alkeisiin on varattu 27 t ja sanasto-oppiin 20 t.

Peruskoulun yläasteen muilla luokilla keskitytään kullakin johonkin kieliopin osa-alueeseen. Viidennen luokan opetus pyörii nominimorfologian tiimoilla, jolloin esim. substantiiveista opitaan taivutuksen lisäksi eri elämänalojen sanastoa, tutustutaan nimiin ja termeihin, lainasanoihin ja niitten oikeinkirjoitukseen, harjoitellaan synonyymien ja homonyymien käyttöä, kokeillaan jonkin verran johtamista ja yhdistämistä jne. Kuudennella luokalla on keskeisesti esillä verbi muotoineen ja merkityksineen.

Kun 6. luokkaan saakka muutokset olivat vähäisiä, niin 7. luokan lauseoppikirja (Kaldma & Rebane 1982) oli monien opettajien mielestä suorastaan mullistava ja kauhistuttava murros. Täysin uusista oppikirjoista ensimmäisenä se otti huomioon lukion opintosuunnitelman ratkaisut ja sovelsi niitä kauttaaltaan (näistä tarkemmin alempana). Kahdeksannella luokalla on keskitytty sanastoon, ortografiaan ja ainekirjoitukseen, koska peruskoulun päättökokeisiin kuuluva aine koetaan tärkeäksi.

3. UUDISTUVA LUKIO

Varsinainen uudistus on siis kohdistunut lukion äidinkielenopetukseen, ja nimenomaan siinä pyritään toteuttamaan ylempänä esittelemäni keskeiset tavoitteet. Kun aiemmin kielioppikeskeisyys tarkoitti lähinnä kielioppikategorioittain tapahtuvaa muotojen ja rakenteiden analysointia sekä paljolti mekaanista paradigmojen ja yksittäismuotojen muodostamista, niin nykyään yritetään antaa oppilaille kokonaiskuva kielen rakenteellisesta systeemistä, selvittää tämän systeemin tärkeimmät toimintaperiaatteet sekä opastaa käyttämään hyväksi kielen eri tasojen monenlaisia vapaan vaihtelun mahdollisuuksia.[2]

Niinpä 9. luokan (= lukion 1. lk) oppikirja (Hint 1983) keskittyy viron äänne- ja muoto-oppiin. Sitä ennen kuitenkin johdatetaan lukiolainen ymmärtämään yleensä kielen luonnetta merkkijärjestelmänä ja niitä perimmäisiä syitä, jotka aiheuttavat variaatiota kielen eri tasoilla.

Tämän kirjan fonetiikkaosassa äänteet luokitellaan luonnollisiin luokkiin ja painotetaan eri äänneluokkien erilaisia tehtäviä tavu- ja

sanarakenteessa, esim. seuraavasti (Hint 1983:48; A, T, L = tavun alku, ydin /vi. tuum/, loppu):

(A) T (L) - A T L - A T (L)		
e	- s i - m e s t	'ensimmäistä'
t u b	- l i - d e l t	mm.'kunnon (X:iltä); ahkerilta'
kr a mp	- l i k	'kouristuksenomainen'
kr ii	- m u s - t a s	'raapaisi, naarmutti'

Viron (vrt. suomen) perinteisesti foneettiseksi mainostetun ortografian oikukkaita hämäyksiä on siltä pohjalta helpompi tunnistaa, varsinkin kun tavuraja havainnollistetaan kvasifoneettisella tarkekirjoituksella puoli-vokaalien ja lyhyiden geminaattaklusiilien kohdalla, esim.

meie -> mei-(j)e 'me, meidän'; luua -> luu-(w)a '1.luudan [Q2], 2.luoda [Q3]'; paki -> pa(k)-ki '1.paketin, 2.pakkaa!'; tipu -> ti(p)-pu 'huipun'

Samoin foneettisesti yhteenkuuluvien s:n ja š:n oikeinkirjoituksessa erehtyminen ei saisi entiseen ankaraan tapaan vaikuttaa arvosanaan, koska säännöt ovat paikoin kielen systeemin vastaisia. Vrt. normin mukaan

pulšsi:pulssi 'pulssin:pulssia'

mutta punšsi:punši 'punssin:punssia'.

Vaikka viron kolmea kestoastetta (kvantiteettia) käsitelläänkin yhä äänneopin puitteissa, näitä ei nähdä opettelemisen arvoisina sinänsä (ei puhuta enää äännekestosta sellaisenaan), vaan funktionaalisti, viron prosodian ilmentymänä - siinä missä sanapainoakin - pääpainollisella tavulla alkavassa puhetahdissa. Kun selkeänä lähtökohtana on tavurakenne, niin tästä voidaan johdonmukaisesti edetä toteamukseen, että juuri pitkien tavujen kahdenlainen ääntäminen - löysempi ja jännittyneempi - on saanut aikaan viron erikoisuuden, 2. ja 3. kvantiteetin (tarkemmin ks. Hint 1986):

lyhyt tavu	pitkä tavu	
Q1	Q2	Q3
ti-bu	ti(p)-pu	tip-pu
/tipu/	/tippu/	/ˋtippu/
'tipu'	'huipun'	'huippua; huippuun'

Näkyvimpiä muutoksia on se, että astevaihtelu, jota aiemmat viron oppikirjat ovat kielihistoriallisista syistä käsitelleet äänneopin puitteissa, on uuden näkemyksen mukaan morfologinen ilmiö, koska nykyvirossa tätä käytetään paradigmassa eri muotojen tuottamiseen. Osa tapauksia voidaan kirjoituksessa pitää erillään (tipu:tippu), mutta runsaasti on myös homografisia tapauksia, esim.

Ostan kaali.
a. /kaali/ heikko aste, Q2 = gen. 'ostan lantun'
b. /ˋkaali/ vahva aste, Q3 = part.'ostan lanttua'

Võrdles hullu printsiga.
a. /hullu/ HA, Q2 = gen.(attr.) 'Vertaili hulluun prinssiin'
b. /ˋhullu/ VA, Q3 = part.(obj.) 'Vertaili hullua prinssiin'

Oikeakielisyyslautakunnan uudessa kokoonpanossaan hyväksymä liberaalimpi suhtautuminen normittamiseen (jota tutkimuksillaan oli ollut vahvasti pohjustamassa juuri M. Hint) teki mahdolliseksi ottaa oppikirjaankin esiteltäväksi puhekielessä yleisesti käyttöön tulleita rinnakkaisparadigmoja tietyissä sanatyypeissä. Esim. hyvin taajaan käytettävien verbien sattuda 'joutua', lõppeda 'loppua', tekkida 'syntyä, kehittyä' yms. taivuttaminen on nykyään sallittua sekä astevaihteluttoman muutuda-paradigman mukaan (ind. pr. 3. p. sattub, lõppeb, tekkib) että kestovaihtelullisen õppida-paradigman mukaan (satub, lõpeb, tekib). Tämä tietenkin lisää kielen käyttökelpoisuutta ja vähentää oppilaita stressaavaa virheen vaaraa.

Oppilaiden systeemintajua hyödyntävistä uusista ratkaisuista mainittakoon ind. pr. 3. p. sg. -b ja pl. -vad morfeemien käsittäminen persoonapäätteiksi (aiemmin kielihistoriallisin perustein katsottu preesensin tunnuksiksi), joitten variantit ind. imperfektissa ja konditionaalissa ovat "nolla" (sg.) ja -d (pl.):

	lõppe/b	lõppe/vad
impf.	lõppes	lõppesi/d
kond.	lõppeks	lõppeksi/d

Murroksenomaista on uusi suhtautuminen oppilailta vaadittavan tiedon laatuun. Kun aiemmin pidettiin itsestäänselvyytenä, että lähes kaikki

morfologinen tieto yksittäisiä muotoja ja poikkeuksia myöten oli opeteltava ulkoa, niin uusi 9. luokan oppikirja opastaa johdonmukaisesti turvautumaan oikeakielisyyssanakirjaan.

Uusissa oppikirjoissa ei myöskään enää pelätä virheellisten muotojen/rakenteiden tartuntavaaraa, vaan tarpeen vaatiessa virhe-esimerkitkin esitetään.

Yhdeksännen luokan morfologiasta siirrytään 10:nnellä (= lukion 2. lk.) aluksi sananmuodostuksen pariin, joka onkin aiempaa selvemmin esillä omana jaksonaan (Nemvalts & Vare 1984)[3]

Siitä löytyvät tietysti edellisiinkin oppikirjoihin sisältyneet suffiksaalisen johdon (esim. aru/kas kao/ta/ja ei kade/tse õnne/likku kaas/last 'järkevä häviäjä ei kadehdi onnellista kumppania') ja sanojen yhdistämisen (esim. jalg+ratas 'polkupyörä') perustapaukset. Mutta niiden rinnalla esitellään myös nolladerivaation (esim. plaan -> plaanida pro: plan/eeri/da 'suunnitella'), lyhentämisen (esim. trollibuss -> troll; laboratoorium -> labor; helikopter -> kopter) sekä simultaanisen derivaation ynnä komposition (esim. külma karta -> külma+kart/lik 'herkästi paleleva, pakkasta karttava') mahdollisuudet.

Suffiksaalinenkin derivaatio asettuu ymmärrettäviin yhteyksiin: aluksi osoitetaan sen olevan sukua morfologisten muotojen muodostamiselle sekä luodaan käsitteiden **derivaatiomalli, johdosketju** ja **johdospesye** avulla havainnollinen kuva sananmuodostuksen asemasta ja keinoista viron kokonaisjärjestelmässä. Tämä on uutta aiempiin oppikirjoihin verrattuna. Itse johtimetkin esitellään mielekkäämmällä tavalla, sanaluokittain produktiivisuutensa mukaan ryhmiteltyinä: erittäin produktiiviset, kohtalaisen ja vähän produktiiviset.

Yhdyssanojen osalta suurin muutos on genetiivialkuisten yhdyssubstantiivien ja sanaliittojen välisen rajan ailahtelevuuden selittäminen indefiniittiyden/definiittiyden avulla. Esim.

indef.	def.
keeleõpetaja	eesti keele õpetaja
'kiel(t)enopettaja'	'viron kielen opettaja'
Porandal ilutses põdranahk.	...isa lastud põdra nahk.
'Lattialla komeili hirventalja'	'isän ampuman hirven talja'

BEST COPY AVAILABLE

Sananmuodostuksessakin jatketaan jo morfologiassa aloitettua kielen variaatiomahdollisuuksien esittelyä, ja mukaan tulee entistä enemmän myös puhe- ja kirjakielen eri tyylien käyttökelpoisuuden osoittaminen.

Sama moninaisten vaihtoehtojen tarjoaminen on keskeisiä tavoitteita myös 10. luokan (= lukion 2. lk.) äidinkielenopetuksesta suurimman osan vievässä lauseopissa. Tämä on selvimpiä muutoksia. Kun entiset oppikirjat pitivät syntaksin päätehtävänä lauseanalyysia perinteisen lauseenjäsennyksen keinoin (à la Setälä), niin nykyisen oppikirjan päällimmäisenä huolena on opastaa oppilaat näkemään lauseenmuodostuksen mitä erilaisimpia mahdollisuuksia. Viron syntaktisen rakenteen suomien vaihtoehtojen kuvailussa olen hyödyntänyt useita eri kielioppimalleja (tarkemmin ks. Nemvalts 1986).

Ensinnäkin on selvää, että lauseen synteesissä on lähdettävä liikkeelle merkityksestä, joten ensimmäisen kerran viron äidinkielenkirjoissa on mukana (lause-)semantiikka omana - vaikkakin suhteellisen suppeana - kappaleena. Siinä lähdetään liikkeelle asiaintilasta käsin sekä selvitellään modaalisuutta ja puhefunktioita. Vasta sen jälkeen ryhdytään käsittelemään lauseen muotorakennetta.

Siitä sitten löytyykin monien opettajien mielestä hankalan murrokselliseksi ! ettu uusi käsite - viron kieliopeissa - lauseke (fraas). Yksi syy lausekkeen pudoksumiseen oli varmaankin se, että n. 760:stä lukuvuonna 1983-1984 toimineesta virolaiskoulujen äidinkielenopettajasta 34 % oli yli 50-vuotiaita, ja enemmän kuin 15 vuotta opettaneita oli runsaat 55 % (Rukki 1984). Kun muistetaan, että ennen nyt meneillään olevaa uudistusta oli viron opetus pysynyt periaatteessa muuttumattomana vuosikymmeniä, ei tällainen reaktio ole kovin yllättävä. Oppilaat sensijaan ovat ottaneet tämänkin "murroksen" yleensä suopeasti vastaan ja nyttemmin on (erityisesti 7. luokan lauseoppikirjaan kohdistunut) vastustus opettajienkin keskuudessa huomattavasti vähentynyt.

Esimerkkinä vapaasta valinnasta syntaksissa olkoon vaikkapa eräs yksinkertaisemmasta päästä:

Roosi mõtles { roosilisest tulevikust. / roosilisele tulevikule. / roosilise tuleviku peale. / roosilise tuleviku üle. }

'Roosi mietti ruusuista tulevaisuuttaan'

Vanhan analyysiteoreettisen lauseopin aikojen luutunut käsitys siitä, että käytännön taitoja on melkein yksistään välimerkkien käytön osaaminen, pysyy valitettavasti edelleen vankkana. Pysyy siitä huolimatta, että kohtuuttoman ankara vaatimus noudattaa pikkutarkkaan pilkutussääntöjä, jotka useimmiten eivät ole psykologisesti uskottavia (semanttisesti perusteltuja), on vuosikymmeniä aiheuttanut mitä suurinta päänsärkyä ylioppilaaksi kirjoittaville ja korkeakouluihin pyrkiville. Vielä ei ole purrut uuden lauseoppikirjan liberaalimpi, semantiikasta lähtevä suhtautuminen varsinkin pilkutuksen tarkoitukseen ja arvosteluun, joka tietoisesti jättää sen toisarvoiseksi sujuvaan lauseen- ja tekstinmuodostukseen nähden. Kymmenennen luokan kielioppi päättyykin joittenkin tärkeimpien tekstilauseille ominaisten piirteitten tarkasteluun.

Siitä jatkaa viimeisen, 11. luokan (= lukion 3. lk.) tyylioppikirja (Mäger 1985), joka sellaisenaan on täysin uusi ilmiö viron äidinkielenopetuksessa. Tämä pyrkii kokoamaan kaiken edellisillä luokilla kielen rakenteesta ja käytöstä opitun tiedon ja taidon, johdattaakseen hyvinmuodostuneen ja kulloiseenkin tarkoitukseen sopivan tekstin tuottamiseen.

Siinä vertaillaan puhutun ja kirjoitetun kielen piirteitä, esitellään eri tyylilajeja, käydään systemaattisesti läpi kielikuvien (jotka alemmilla luokilla ovat osaksi olleet esillä kirjallisuudentunneilla) olemus ja tarkoitus, opastetaan asiakirjojen laadintaan sekä kokousten pitämiseen.

Oppikirjan liitteinä on leksikkoa käsittelevä kappale Marcus Fabius Quintilianuksen puhetaidon käsikirjasta sekä ote viron radikaalin kielenohjailijan Johannes Aavikin (1880-1973) "Kielenuudistuksen äärimmäisistä mahdollisuuksista".

Viron uudistuneen äidinkielenopetuksen sisällöstä lähemmin kiinnostuneet löytävät tämän kirjoitukseni liitteinä lukion oppikirjojen asiahakemistot (tällaisiakaan ei muuten aiemmissa oppikirjoissa ole ollut).

4. MISSÄ OVAT MUUTOKSEN/MURROKSEN RAJAT?

Viiden vuoden aikaansaannoksia tarkasteli marraskuussa 1984 äidinkielenopettajain konferenssi, jossa opetusministeri avauspuheenvuorossaan muistutti sanan olevan kaiken alku. Tilaisuudessa myös alustanut kouluhallituksen pääjohtaja totesi, että menestyminen äidinkielessä luo pohjan menestymiselle muissa aineissa, mutta väitti opittaviksi tarkoitettuja sääntöjä ja määritelmiä olevan yhä liikaa ja kokonaisilmaisun kehittämisessä löytyvän parantelemisen varaa.

Osallistujien puheenvuoroista löytyi mitä erilaisimpia ehdotuksia, joista seuraavassa muutama esimerkki:

- Peruskoulussa voisi kokonaan luopua säännöistä ja vähentää teorian osuutta - sitäkin perustellummin, kun Virossa ei ole psykolingvistejä, jotka pystyisivät määrittelemään sääntöjen vaikeusasteen (vaikka v:n 1979 kokouksessa toivottiinkin sellaisia löytyvän).

- Ääänne- ja muoto-opin osuutta voisi vähentää (seurauksena normien väljenemisestä), sananmuodostuksen siirtää 9. luokalle ja tyyliopin 10:nnelle, jolloin 11. luokan äidinkielen tunnit voisi käyttää ainekirjoituksen harjoitteluun.

- Sääntöjä ja normeja voisi entisestään väljentää, varsinkin yhteen ja erilleen kirjoittamisen, ison alkukirjaimen ja välimerkkien (erityisesti pilkun) osalta.

- Pitäisi julkaista runsaasti erilaisia käsikirjoja ja kielioppaita sekä opettajien että oppilaiden käyttöön.

Konferenssin päätöslauselmastakin löytää monenlaisia toiveita. Toiset niistä, kuten tarve laatia kielivirheiden arvosteluasteikko, olivat esillä jo v. 1979. Toistuvasti on myös vaadittu oppimateriaalien parempaa sommittelua, taittoa ja ulkoasua. Samoin pistää silmään maksimalistinen tavoite yhtenäistää kaikkien kouluasteiden oppikirjojen teoreettinen pohja.

Juuri näihin aikoihin käynnistetyn yleisneuvostoliittolaisen koulureformin ilmeisesti uskottiin tekevän mahdolliseksi lisätä äidinkielen osuutta ala-asteen opettajien koulutuksessa; liittää muiden aineiden opettajainkoulutusohjelmiin kurssi, jolla perehdyttäisiin oman alan mahdollisuuksiin äidinkielentaidon ja puhekulttuurin vaalimisessa; ja vaatia kaikilta opettajiksi lukevilta hyvää äidinkielen taitoa. Nämä koulu- ja kielipoliittiset vaatimukset huipentuivat loppuk'ausuuliin: on saatava oppilaat tietoisiksi siitä, että viro kuuluu maailman kehittyneiden kirjakielten joukkoon ja pystyy vastaamaan kaikkiin nyky-yhteiskunnan kielelle esittämiin haasteisiin.

Kahdeksankymmentäluvulla on siis virolaisessa äidinkielenopetuksessa tapahtunut huomattava muutos, joittenkin mielestä jopa murros. Varsinainen murros lienee kuitenkin vasta tulossa. Kuluvan vuoden keväällä hyväksyi opettajien edustajakokous Viron opetusministeriön aloitteen kokonaisvaltaiseksi koulu-uudistukseksi. Sen puitteissa on määrä mm. eriyttää humanistiset ja luonnontieteelliset lukiot, joka ilman muuta tietää sitä, että äidinkielen opetus oppimateriaaleineen saa yhä uusia ja toivottavasti mitä moninaisimpia ilmenemismuotoja.

HUOMAUTUKSET

1. Viron yleissivistävän koulun rakenne on seuraavanlainen: 1.-3. luokka = ala-aste, 4.-8. luokka = yläaste, 9.-11. luokka = lukio.

2. Viron äidinkielenopetus on siis edelleen paljon "kieliopillisempaa" kuin Suomen. Siitä huolimatta Suomessa käyty keskustelu kieliopista ja äidinkielestä (ks. Hakulinen 1979) antoi virikkeitä myös vironopetuksen uudistajille, kuten myös useammat Suomessa 1970-luvulla julkaistut äidinkielen oppimateriaalit.

3. Kymmenennen luokan oppikirjan sananmuodostusosan on laatinut S. Vare, lauseoppiosan P. Nemvalts.

KIRJALLISUUS

Hakulinen, A. 1979 (toim.). Kieliopistako käsitteet äidinkielenopetukseen? AFinLA:n julkaisuja n:o 27. Turku.

Hint, M. 1977. "Keele uurimine ja õpetamine". Looming 2, 334-335.

Hint, M. 1978. "Keelekorralduse küsimärgid". Looming 4, 673-685; 5, 844-863.

Hint, M. 1983. Eesti keele õpik IX klassile. Tallinn: Valgus.

Hint, M. 1986. "Viron prosodisen systeemin perusluonteesta. Historiallinen näkökulma". Virittäjä 4, 428-440.

Kaldma, K. & Rebane, E. 1982. Eesti keele õpik VII klassile. Tallinn: Valgus.

Leht, K. 1979. "Humanitaarhariduse prestiižist ja kriisist (Sotsioloogilisi väljavõtteid kommentaaridega)". Sirp ja Vasar 14.9.1979.

Mäger, M. 1985. Eesti keele õpik XI klassile. Tallinn: Valgus.

Nemvalts, P. & Vare, S. 1984. Eesti keele õpik X klassile. Tallinn: Valgus.

Nemvalts, P. 1986. "Montako lauseoppiteoriaa yhtä kieltä varten". Virittäjä 3, 322-333.

Rajandi, H. & Sang, J. 1978. "Filoloogia suurus ja viletsus". Sirp ja Vasar 23.6.1978.

Rukki, V. 1984. "Eesti keele ja kirjanduse õpetajaist". Kool ja emakeel. Tallinn.

ÕS 1976. Õigekeelsussõnaraamat. Toimetanud R. Kull ja E. Raiet. Tallinn: Valgus.

LIITE 1. Kielten ja kirjallisuuden oppimäärät Viron kouluissa

Virolaiskoulujen äidinkielen oppimäärät yläasteella ja lukiossa 1970-luvulla

	(yläaste) IV	V	VI	VII	VIII	(lukio) IX	X	XI	
tuntia	4	4	4	3	2	2	1	0	viikossa
	140	140	140	105	70	70	35	0	lukuvuodessa

Virolaiskoulujen kielten ja kirjallisuuden oppimäärät lukuvuonna 1984-1985 (syyslukukausi/kevätlukukausi)

	(ala-aste) I	II	III	(yläaste) IV	V	VI	VII	VIII	(lukio) IX	X	XI
viro	11	10/8	7	5	4	2	2	2	3/4	2/3	1
	385	312	245	175	140	70			120	89	35
kirjal-	0	0	0	2	2	2	2	2	4	3	3
lisuus				70					140	105	
venäjä	2	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
	70	140						105			
2.vieras	0	0	0	3	2	2	2	2	2	2	2
(engl.)				105	70						

Kielten ja kirjallisuuden oppimäärät Viron venäjänkielisissä kouluissa lukuvuonna 1984-1985

	(ala-aste) I	II	III	(yläaste) IV	V	VI	VII	VIII	(lukio) IX	X
venäjä	12	11	10	6	6	4	3	2	0	0
	420	385	350	210		140	105	70		
Kirjal-	-	-	-	2	2	2	2	3	4	3
lisuus				70				105	140	
viro	-	-	2	2	2	2	2	2	2	2
			70							
2.vieras	-	-	-	4	3	2	2	1	1	1
				140	105	70		35		

SISUREGISTER

Patjud mõisted ja teemad tulevad õpikus ette mitmes seoses ja mitmes kohas. Sisuregister on sisukorra täiendusena ning loob eelis neid olulisi märkõtim, mis peatükkide pealkirjades ei kajastu või millest õnkus on juttu korduvalt. Registrit ja sisaborda saad kasutada ka kontrolliküsimustikuna: õppeaasta lõpuks peaksid iga märksõna ja peatüki kohta kõige olulisemat teadma ja oskama enamikku märksõnu vastata oksamiküünmustena.

aglutinatsioon (tunnuste ja lõppude lisamine tüvele) 148, 208—209, 214
analöötilised (mitmesõnalised) **vormid** 149—150, 231, 255—256
astmevaheldus 56, 149, 177—208, 210, 229
foneetika (häälikuõpetus) **mõiste** 43—44
fonotaktika (häälikute järjestamise reeglid) 93—99, 185, 189, 190, 198—199, 213
fraseoloogia (püsivalt kinnistunud tähendusmihkega sõnaühendid või lausõnad) 16, 250—252
geminaatsiallitv ja lühike sisesõtiav 96, 149, 190, 194, 211, 216
grammatika 9, 12, 40—42, 43, 142—145
grammatiline tähendus, grammatilised tunnused ja lõpud 12, 40—41, 43, 78, 80, 92, 142—146, 153—154, 157—158, 166, 170—171, 175—177, 208—209, 254
hääliku helilisus kui häälekurüüde vibreerimise tagajärg 51—52, 56
häälikuklassid 52—57
klusiilid e. sulghäälikud (ka silbipiiril) 49, 55—56, 58—60, 77—79, 101, 102, 106, 108, 180—182, 184, 196
poolvokaalid (*j* ja *w*, ka silbipiiril) 48—49, 55—56, 81, 106—107, 197
keele variatiivsus 13, 21—23, 31—33, 40—41, 44—45, 70—73, 154—155, 175—177, 225—223, 225—226
keskõnad 172—174, 251—253
***kr*-liide** 101, 107, 147
kõnetakt 67—72, 78—79, 84—88, 187—189, 223
kõnlõnad 134, 138
lause, lausemall 40—42
leksikaalne tähendus 43, 78, 143, 153, 175, 209
liitsõna 15, 69—70, 83—85, 109, 127—128, 136—187, 249—250, 251—253
loodushäälised (deskriptiivsed ja onomatopoetilised) sõnad 13, 53—54, 57
mitmuse osastav 94—98, 156, 158, 194, 211—214, 222
modaalsus ja modaal- e. suhtumissõnad 137—139, 141—142, 248
morfeemi mõiste 176
morfeemide liigid (sõnaosad)
grammatilised tunnused ja lõpud, vt. grammatiline tähendus
juur e. lähttüvi 152—153, 207
tuletusliited 46, 70, 85—86, 103, 107—108, 127, 152—153, 187—188
morfoloogia mõiste 43, 143, 176
morfoloogilise tõõbi mõiste 193, 215—219
morfoloogilised tõõbid
luu—õsi-tüüp 91, 94—96, 190, 217
pesa-tüüp 96—97, 213, 216
maru—mõru 96—97, 232
kapu—tubli- ja *tauljanna*-tüüp 97—98, 232
nimi—tuli-tuubid 96, 189
muuseum-tüüp 49, 72, 218
seminar- ja *huligaan*-tuubid 73—74, 218, 220—221
tuhlis—rõõmus—number-tuubid 164, 189—190, 203
no- ja *s*-sõnad 45, 190, 221—224, 232—233
uus—õusa—vana-tuubid 183
kaas-tuup 183, 228
kesk-tüüp 185
sõber—gadi-tuubid 185
rida-tüüp 54, 194, 213, 216
pood- ja *jõud*-tüübid 195
vend—jalg-tüüp 156—157, 181—182, 184, 195—196, 211—214
ahtlik—maastik-tüüp 71, 85—87, 99, 108, 175, 187—188, 214, 234
kollet—kontsert-tüüp 66, 71, 87, 108, 175, 188, 221
mõte—tütar—luige—hammas—ratas—koolas-tuubid 164, 200—204
toona—saama—oõima-tüüp 91, 95—96, 167, 170, 175, 191, 218
tulema-tüüp 91, 167, 170, 191, 226
kõnelema-tüüp 225—226
sulelama-tüüp 226
lugema-tüüp 194—195
muutuma- ja *õppima—tõudima*-tüübid 91, 195—196, 224—225
saama—andma-tüübid 167, 196—199
häppama—õmblema-tüüp 205—206
määrsõnad 88—90, 131, 133, 134—138, 188, 245—249
norm, keele normimine 44—45, 71, 86—92, 97—99, 205
ortoepia (õigehääldus) 45
ortograafia (õigekirjutus) 45, 57—60, 90—91, 109—129, 184, 196, 236—238, 251—253
palatalisatsioon 17, 45, 56, 105
paradigma e. osavormistik 143
paralleel- e. rõõpvorm 32, 44, 72, 206, 214, 218—219, 223
põhivormid 156, 162, 167
sidesõnad 138, 140—142, 234
silbistruktuur ja selle seos välttega 47—48, 54, 56, 67—68, 76—81, 94, 102
tõrvaseondused e. supletiivsus 150—151, 227, 235
tõrvahäälikud 178
tõrvekordused e. reduplikatsioon 151
tõrvetelseondused (tõrvevaheldused) **e. tõrvefleksioon** 148—149, 150—151, 177, 209—215, 232—234
tõrvevokaal (ka ainsuse ja mitmuse tõrvevokaal) 156—158, 189—190, 208, 211—214, 234
tõvi ja tõrvevorlandid 152—161, 164—167, 171, 175—180, 209, vt. ka tõrvetelseondused, astmevaheldus
võrdlusastmed: keskvõrre e. komparatiiv ja ülivõrre e. superlatiiv 94, 97—99, 132—134, 158—159, 161, 223, 230—235
võrhäälikute ja võrahnade ortograafia 49, 50—51, 60—62, 69—76, 98, 101, 103—104, 108, 109—111, 184
õigekirjusõnaraamat 45—46, 56, 87, 157—158, 166, 180, 188, 217—219, 222, 224—226

AINELOEND

abiverb 77—78, 80
abstraktse sisuga tuletised 24
aegade järgnevus 191—192
-ahta 32
ajamäärus 98—100, 111, 113—115, 145—147
-al 20
alternatiivküsimus 70
alus 73, 96—93, 96—97, 99—100, 110, 143, 162
-ard 12, 20, 39
asendamine 192—193
asjaolu 64, 74
astendussõna 129
-ata 31—32

definiitne omastav 50—52
deskriptiivverb 81—82, 105
-dus 11

-e, -je 19, 23
-e, -me 19, 23
eba- 12
ebakindlad liitsõnad 50—51
-eeri 32, 37
eesliide 12
eitus 67, 92, 96—97
-el 20, 23
-ele 32, 39
ellips 192
eraldav sidesõna 116, 135
eriküsimus 68
I astme liitsõnad 43

frass 110
fraasimall 129—132
fraasimodaal 66—67
fraasituum 110

halvustava tähendusega liited 39
hulgasõna 122—123

-i 12, 22—23
-ik 19, 23, 29
indefiniitne omastav 50—52
-is 19, 23, 39
-ise 30
iseseisev nimetav 177
-(i)stu 12, 20

-ja 9, 12, 16, 21, 23, 40
-jas 20, 38
järgarvsõna 122
järeldav/seletav sidesõna 116—117
järelliide 12

-k 19
kaassõna 101—104
-kas 12, 20, 28, 39
kaudkõne 146
-ke(ne) 12, 16, 20, 39
-kesi 36
kestev tegevus 81
kiitlause 161
-kil, -kile (-gil, -gile) 36
kindlad liitsõnad 49—50
kohamäärus 106, 113—114, 148—155
kokku- ja lahkukirjutamine 50, 54—57
III astme liitsõnad 43
-kond 18, 23, 40
kontekst 62
koondlause 112—117, 134
-kuti 36
kõrvallause 142—156
kõrvallause assoonaline vaste 144—152
käsklause 70—71
küsilause 68—70

-la 18
-lane 16—18, 21, 29
lause 60—62, 73, 186
lauseliige 75—78
lauseliikmed 161—176
lausemall 74—75
lausemodaal 65—66
lausetuum 73, 76—77, 83
-ldane 29
-ldasa 36
-ldi 36
-le 31—32
-li 36
lihtminevik 192
liide 7, 9
liitlause 83, 138—161
liitmine 5
liitsõna 41—57
liitsõna moodustusosad 42—43
liitsõna täiend- ja põhiosa 42
liitumismallid 5, 44
-lik 12, 18, 25—27, 56
-likkus 18
-line 12, 18, 21, 25—27
lisand 126—128
-lt 12, 34—35
-lus 18, 24
lõpetatud/lõpetamata tegevus 93—94
lühendamine 5, 58, 59
lühitüveline liitumine 45

-m, -me 12, 15, 20
-m, -mi 12, 20
-mik 20
-mine 12, 16, 28, 40
-misi 36—37
modaalsus 65—67
modaalverb 79—83, 108
-nu 12, 15, 20
-nus 19, 24
määrsõnafraas 103—106, 129
määrus 97—106, 110, 148—147, 156

naissoolised 16, 24
-nd 20
-nik 20
-nlus 19
-ns verbiliitena 31, 33
-ns omadussõnaliitena 12, 26, 27, 40, 56
-ng 20
-ni 36
-nik 19
nime kirjapilt tuletuses 17, 26—27
nimisõnafraas 120—124, 130—134
nimisõnaline täiend 123—124, 132, 137—138
nimisõnamoodustus 55—58
nimisõnatõbi 153—154
-nisti 36
-nno 18
nulltuletus 5, 37

olemasolulause 90
omadus 120—123
omadussõna 121, 124
omadussõnafraas 128—132
omadussõnaliited 25—29
omadussõnamoodustus 58
omastavaline liitumismall 44, 49—51
osaalus 90—92
osa ja tervik 91—92
osalause 160
osaline 64, 74, 87, 97
osasihitis 93—97
olsekõne 145
olstarbemäärus 106, 150, 172—173

partitsiip 121, 122
pealause 143
põhjusmäärus 106, 149—150, 171
põimlause 141—161
pöördeline verbifraas 77—82, 107—108

rektsioon 73, 75
rindlause 139—141
rinnastus 111—117, 139—141

-s 29
semantika 62
-si 36
sihitis 87, 93—96, 110, 144—145, 163
situatsioon 63—64
-sk 20, 39
-skele 32
-skle 32
s-liitumismall 44—45, 48
soovlause 71—72
-sta 31
-sti 34—35
-stik 18, 23—24
-stikku 36
suhtluseesmärk 67—72
sõnajärg 123—124, 188—190
sõnaühend 41

-ta, -da 29, 33
-tar 18
tegevuse algus ja lõpp 80—81, 93—94
tegijanimi 122
II astme liitsõna 43
-ti(-di) 36
tekst 61, 139, 186
-ti 36—37
tingimusmäärus 150, 170
-ts 20, 23, 39
-tse 31—32
-tsi 36
-tu 27—28
tuletamine 5, 55—56
tuletatud verbide astmevaheldus 33
tuletis 7—9, 13, 15, 23
tuletised võõrtüvedest 27
tuletuse seos vormimoodustusega 7
tuletusalus 7—8, 10, 13—14, 16, 56
tuletusmall 5
tuletustüvi 9—10
tulevik 94
tuntud/tundmatu info 187—191
täide 83—86, 125, 138, 156, 176, 190—191
täiend 119—134, 151—152, 174—175, 177, 190—191
täiendile omastav 51
täisalus 91—92
täissihitis 93—97
täiteline verbifraas 83—86, 109—110
tüveline liitumine 45
tüvemuutus 10

-u 20, 30, 33
-(u)e 19, 21, 23, 29
-us 10, 12, 16, 18, 23—24, 40

vahendatud käsk 71
vahendatud 22—23
vastandavad sidesõnad 116, 133, 176
-vel, -vele, -vel, -vele 36
verbitüveline tuletis 30
viisimäärus 104—106, 149, 165—169
vormimoodustus 7
vähemoodustus 20
väitlause 67—68

öeldis 76—86, 110

ühendav sidesõna 115, 134
ühendverb 76—79, 82, 83
ühildumine 107, 133—134
üldküsimus 68—69
üte 72

AINELOEND

abstraktstiil 13
abstraktsõna 14, 36, 37
aheiseos 27
  asenduslik aheiseos 29
  asesõnaline aheiseos 29
  korduslik aheiseos 28—29
ajakirjanduslik stiil (publitsistlik stiil) 7
akadeemiline kargoon 13—14
alegrim (alliteratsioon ja assonants) 38, 40—43
allegooria 49
allkiri 7
ametlik stiil 6, 11, 15, 64—65
anafoor e. alguskordus 55
ankeet 67
antonüüm e. vastandsõna 17, 19—21
argistiil (kõnekeel) 7, 15, 46
arhaism 9
argoo 18, 35
argoosõna 10
astendus e. gradatsioon 56
avaldus 66—67
dominantsõna 16
elliptiline lause 52—53
elulookirjeldus 68
epifoor e. lõppkordus 55
esitlemine 62
eufemism 25—26
fraseologism 46
funktsionaalstiil 7—9
grammatiline kujund 38—39
hakklause e. anakoluut 54
halduskeel 64
heakõla 41
hemiteloon 22
homograaf 22
homonüüm 22—23
  osaline homonüümia 22—23
  täielik homonüümia 22
häälikuline instrumentatsioon 40
häälikusümboolika 41—42
ilukirjanduslik stiil 6
intensiivistavad reduplikatiivsõnad 43
intonatsioon 54, 56—57
inversioon 52
isikustamine e. personifikatsioon 46, 49
isiku- e. individuaalstiil 6—8
kahemõtteline 21—22, 26
  süntaktiline kahemõtteline 15
kantselei- e. asjaajamisstiil 8
kantselii 13—14
keelekultuur 13, 19
keelenorm 11
keeleteaduslik stilistika 6
keeleviga 11
keelevinsakus e. keeleline etikett 59
kiillause e. parentees 53
kirjalõpuvormel 60
kirjandusteaduslik stilistika 6
kirjapealdis 65
kirumissõna 9
kodanikukeel 8, 59
konkreetsõna 13
kontekst 9, 11, 52—53
kooskõlastik 69—74
  alustus e. rakendus 70—71
  ettevalmistus 70
  hääletamine 70, 72—73
  juhataja 71—72
  läbirääkimised 70, 73
  lõpetamine 70—71
  otsustamine 70, 73
  päevakord 70
  päevakorrapunkt 70, 73
  protokoll 72—73
  teade 70
koosolekutehnika 69—70
kordus 14, 28—29, 33, 37, 54—56
kujund 38—39
kujundlik keel 38
kujundlikkus 10, 12—13, 38—40
kumulatsioon e. kuhjum 16, 56, 58
kõlakujund 40, 42
  juhuslik kõlakujund 43—44
kõnekeel 18, 35
kõneliisus 15
kõneolukord e. -situatsioon 8, 11, 12, 26, 34—35, 52—53, 57, 62, 69
kõnesõlmitus 60
käibekujund 39, 52—57
lausekatkestus 53
lausestusviga 15
luulevabadused e. *licentia poetica* 53
lühike proosastroof 27, 30—32, 57
  avalause 30—31, 32
  arendus 30
  lõpplause e. päide 30—31
markeeritus 39
metafoor 45—49
metonüümia 50—51
murdesõna 10
murre 35
murtud metafoor 48
neologism 10
nimekasutus 61—62
nimisõnalembus e. nominaalstiil 13—14, 64
oksüümoron 49
onomatopoeetiline sõnavara 10
originaalitsemine 12, 58
oskussõna 7
paberlik asjaajamine 65—66
parallelism 55—56
paralleelstilistik seos 28
parasiit- e. täitesõna 15, 35
paronomaasia 25
paronüüm e. sarnandsõna 24—25
patoetika 13
periood e. lausestik 57
poluseemia e. paljutähenduslikkus 23—24, 45
põrkkordus 55
pöördkordus 55
pöördumis- e. viisakusepiteet 60
püsiepiteet 14
referaat 6, 63—64
retoorika e. kõnekunst 5
retoorilised laused 56—57
  retooriline hüüatus 56
  retooriline küsimus 57
  retooriline pöördumine 57
riim 42
rinnastuslik lühikhendus e. liseugma 53, 56
rütm 28, 37
rütmikujund 39
seletuskiri 68—69
sidesõnakus 54
sidesõnatus 54
sidusus e. kohesioon 27, 57
siduslüge 27
stampväljend 14, 65
stiil 5, 6, 12, 40
stiili lamedus 12
stiilireegel 5
stiilist väljalangemine 15
stiilitunne 6
stiilitunnus 7—8
stiiliviga 11—16
stiilivärving ja -varjund 8—12, 16—17, 34, 65
stiiliõpetus e. stilistika 3, 5—7, 19
stilistiline märgend 9—11
suhtlussõna 60
suuline ja kirjalik kõne 34—38, 51
  erinevused 36—37
sõimusõna 9
sõna 9—10, 11, 17
  sõna asendatavus 16—18
  sõna esinemissagedus 10
  sõna häälikuline koostis 10, 17
  sõna kasutuspiirkond 11
  sõna pikkus 10
  sõna seostumisvõime 17
sõnajärjestus 51—53, 54
sõnamäng 32, 34
sumbol 49—50
sünekdohh 50—51
sünesteesia 49
sünonüüm 9, 14, 16—19, 29, 58
  kontekstuaalne sünonüüm 19
  morfoloogiline sünonüüm 18
  süntaktiline sünonüüm 19
sünonüümkond 16—18
tabu e. sõnakeeld 25—26
tarbestilistika 69
tsutoloogia ja pleonasm 15, 37, 58
teadusstiil 7, 15
tehissõna 18
tehnikastiil 13
tekst 26, 29, 63
tekstilingvistika 27
tekststilistika 27
tekststrategia 33—34
tekstivariant 33—34
telefonikõne 62—63
teonimi 13—14
tervitus 60—63
traferetsus 58
tähenduspiirkond 9—10
tänusõna 61
tühisõnalisus 13
tüvekordus 56
vabandus 61—63
vastandus e. antitees 21
vastuolulisus 58
viisakuskategooria 59
viisakusvormel 61
võrdlus 44—45
võrdlussilus e. võrdluse kolmas liige 44—45
võõrsõna 10
väärtiilsus 12
väärühendus e. katakrees 58
õpilasessee 13
üldkeel 10, 35

157 BEST COPY AVAILABLE

Matti Leiwo ja Minna-Riitta Pöyhönen
Jyväskylän yliopisto
40100 Jyväskylä

OPETUSTEKSTIT JA OPETUSKESKUSTELU

ABSTRACT

INSTRUCTIONAL TEXTS AND INSTRUCTIONAL DISCUSSION

In this article the problems of the texts in school textbooks are discussed from the point of view of classroom discussion. The main problem of the texts examined is that different kinds of knowledge are presented in the same form of (pseudo)expository or (pseudo)autonomous (Olson 1977) text. The problems are exemplified with three different texts. The first is too complicated in its encyclopedic and abbreviated expository presentation of scientific knowledge (stars and planets), the second presents practical skills (behavior in the traffic) by means of expository concepts of traffic laws, and the third transforms everyday concepts (the names of different types of shops and shopping sites) into empty and irrelevant definitions. The texts do not offer possibilities for classroom discussion, and the only discussable problems are the "leaking" defininitions.

It is suggested that instructional texts should pay greater attention to the type of the knowledge involved. The texts should be organised as coherent sequences of genuine problems, explanations and definitions. The starting point of the presentation should be everyday concepts, with scientific concepts and expository presentation as goals. This would also guarantee cognitively and socially reasonable classroom discussion that is not based on the ignorance of the student, as in the discussion based on the rules of Socratean discussion presented by Collins (1977).

1. OPETUSTEKSTIT JA OPETUSKESKUSTELU

Opetuksen tavoite on oppiminen, joka koostuu kognitiivisista ja sosiaalisista taidoista ja tiedoista. Taidot ja tiedot ovat erottamattomia, kuten esim. Olson (1977) painottaa. Oppiessaan jotakin oppilas oppii myös tavan oppia, ja eri opetusmenetelmät johtavat välttämättä myös erilaiseen oppimiseen. Opetusta arvioitaessa on suhteellisen helppo mitata välitöntä

tietojen karttumista, mutta sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen arvioiminen on vaikeata, ja näin ne jäävät usein arvioimatta.

Oppilaiden aktiivisuus ja osallistuminen on oppimisen perusedellytys. Berliner ja Rosenshine (1977) esimerkiksi kärjistävät, että mikä tahansa opettajan käyttäytymistapa, joka lisää oppilaiden paneutumista opetuksen sisältöön, lisää myös oppimissaavutuksia. Ehkä tärkein keino lisätä oppilaiden osallistumista on opetuskeskustelu. Keskustelun edellytysten, ominaisuuksien sekä merkityksen arviointi on kuitenkin vaikeata. Koulukielen tutkimuksessamme (Leiwo, Kuusinen, Nykänen ja Pöyhönen 1987a, b, c,) osoittautui, että keskustelu olennaisesti perustuu opetusteksteihin. Ne strukturoivat opetuskeskustelua ja opettajan opetusmonologia. Tutkimuksen opetusnäytteen analyysi osoitti, että opetuskeskustelua ei luokissa juuri käydä, vaikka oppilailla olisi siihen edellytyksiäkin, kuten ryhmäkeskustelujen analyysi (ks. myös Leiwo 1984) osoitti. - Opetustekstejä ja niiden informaatio-, propositio- ja skeema- tai skriptirakennetta on yleensä tutkittu mieleenpalauttamisen näkökulmasta. Seuraavassa tarkastelemme opetustekstejä tekstityyppien näkökulmasta keskittyen niiden ongelmiin ja merkitykseen opetuskeskustelussa.

2. OPETUSTEKSTIT JA MUUT OPETUSKESKUSTELUN EDELLYTYKSET

Opetus perustuu opetusteksteihin, mutta sitä säätelevät esim. opetustraditio, opetusjärjestelyt, opettajien käsitykset opetuksesta ja taidot kuten viestintätaidot. Opetuskeskustelujen ominaisuuksia niiden sisällöstä riippumatta on arvioitu Flandersin (1970) tapaan tai arvioimalla opettajan viestintätyylejä. Rubin ja Feezel (1986) esimerkiksi havaitsivat, että opettajan "havaittuun tehokkuuteen" vaikuttivat erään tutkimuksen mukaan sellaiset kommunikaatiokyvyn osatekijät kuin ääntämys, suostuttelukyky ja kasvonilmeet mutta eivät esim. - oppimistavoitteiden kannalta keskeiset - puheen selvyys, ajatusten selvyys, tietyn näkökulman esiintuominen ja puolustaminen (mts. 264).

Opettajan viestintätyylien tai "viestintäominaisuuksien" kuvaus kattaa kuitenkin vain suppean opettajaan liittyvän opetuksen onnistumisedellytysten ryhmän. Opetus ei ole tietojen ja asenteiden siirtämistä manipuloimalla ja vaikuttamalla kuten vaikuttamaan pyrkivässä viestinnässä vaan oppilaiden oman opetussisältöihin kohdistuvan älyllisen kiinnostuksen ja kriittisyyden herättämistä. Opetuksessa keinojen, kuten viestinnällisen näkökulman, korostaminen sisällöstä irrallaan on kyseenalaista, ja yhdessä

opetustekstien ulkoisten ominaisuuksien - kuvituksen, (näennäis)havainnollistamisen ja manipulatiivisen kielenkäytön - painottamisen kanssa se johtaa opettajajohtoiseen ja mekaaniseen tietojen siirtämiseen.

Opetusta voi tarkastella myös sisälliöllisesti etenevänä ja rakenteellisesti hierarkisena keskusteluna, jossa opettaja ja oppilaat tuovat opetustekstien, tietojensa ja kokemustensa perusteella keskusteluun sisältöjä ja ohjailevat keskustelua. Mielekäs opetus- ja oppimiskeskustelu voi syntyä vain ongelmista, kuten kausaalisuhteista ja arvoista; faktoista ei voi keskustella.

Esimerkiksi Collins (1977; ks. myös Resnick 1977) on esittänyt preskriptiivisiä sääntöjä, miten edetä keskustelussa kehitettäessä oppilaan päättelyprosessia opetettavan asiasisällön ja siinä vallitsevien kausaalisten suhteiden pohjalta. Säännöille, esim. (i) pyydä oppilasta esittämään tunnettu esimerkki, (ii) kysy vaikuttavia tekijöitä, (iii) kysy väliintulevia tekijöitä, (iv) kysy edellytyksiä, (v) esitä puutteellinen tekijä yleisen säännön muodossa (vi) esitä vastaesimerkki riittämättömästä tekijästä jne., voidaan esittää myös täsmälliset edellytykset, jotka ovat tyyppiä "jos keskustelussa esiintyy x, niin esitä y". Esimerkkinä Collins (mts. 343-344) esittää, että jos oppilas väittää vedensaantia riisinviljelyn syyksi Kiinassa, niin opettaja esittää vastakysymyksenä "Viljelläänkö riisiä kaikkialla, missä on vettä?" (sääntö iv), tai esim. "Viljelläänkö Suomessa sitten riisiä?" (sääntö v) ja koettaa näin johtaa oppilaan päättelyä.

Esimerkki osoittaa kuitenkin selkeästi tämän "sokraattisen", sisälliöllisen lähestymistavan ongelman: keskustelu on täysin opettajajohtoista, se perustuu opettajan tiedolliseen auktoriteettiin ja nostaa oppilaan tietämättömyyden keskeiseksi tekijäksi keskustelun etenemisessä. Menetelmä saattaa olla kognitiivisesti pätevä, mutta se on sosiaalisesti ja oppilaiden motivoinnin kannalta kyseenalainen. Opetuskeskustelussa sen enempää kuin opetusteksteissäkään sisältöä ei voi erottaa keinoista sen enempää kuin keinoja sisällöstä (ks. myös Leiwo 1982). Myöskään opetustekstit eivät saa johtaa keskusteluun, joka perustuu oppilaan tietämättömyyteen; lähtökohtana pitää olla oppilaan tiedot ja tietäminen, kuten arkipäivän käsitejärjestelmät, ja oppilaan metalingvistinen päättelykyky.

3. OPETUSTEKSTIEN ONGELMISTA

3.1. Tieteelliset käsitejärjestelmät opetuteksteissä

Yksi syy opetustekstien epäonnistumiseen on tekstin sisällön ja rakenteen kompleksisuus, ääriesimerkkinä (Leiwo 1981) ympäristöopin ensyklopedinen ja merkityssuhteiltaan implisiittinen tähtijärjestelmiä käsittelevä, osin deskriptiiviseen tyyppiin piilotettu (esim. Vielä 600 vuotta sitten luultiin Maata pienen maailmankaikkeuden keskukseksi, jota taivaankappaleet kiertävät. ...) ekspositorinen teksti. Teksti on vielä mekaanisesti lukeville kognitiivisesti ja kielellisesti niin kompleksinen, että ymmärtävää oppimista tai mielekästä keskustelua sen pohjalta ei voi syntyä. Sisällöllisistä puutteista johtuen myös tekstin interpersoonalliset retoriset keinot (esim. puhuttelut, henkilökohtaisten kokemusten ja tuntemusten esittäminen) ovat manipulatiivisia ja epäaitoja.

Esimerkkiteksti epäonnistuu pedagogisesti siksi, että siinä ei ole pystytty muuttamaan luonnontieteellistä käsitejärjestelmää ja sitä kuvaavaa tekstiä lapsille tajuttavaan muotoon. Jotta tekstistä voisi keskustella ja jotta se johtaisi omaehtoiseen päättelyyn, olisi lähtökohdaksi pitänyt ottaa lapsen oma arkipäivän käsitejärjestelmä (aurinko, kuu, tähdet ja ehkä maakin) ja lähteä sen pohjalta rakentamaan luonnontieteellistä käsitejärjestelmää, jossa aurinkokin on (kiinto)tähti jne. Luonnontieteellinen käsitejärjestelmä on opetuksen tavoite, ei lähtökohta. Tämä sama pätee myös esim. kielitieteellisiin käsitejärjestelmiin.

3.2. Taitojen verbalisointi

Tekstuaalisesti samantapaisesta opetustekstin epäonnistumisesta on kyse, kun taitojen opetus verbaalistetaan kuvaukseksi, jossa käytetään oppilaalle käsittämätöntä ekspositorista tekstiä, kuten lakitekstiä seuraavassa liikenneopetuksen (5 lk.) tehtävässä:

Yhdistä seuraavat sanat ja määritelmät:

ajokaista	ajoneuvojen siirtyminen sopiville
ajoneuvo	kaistoille risteyksen ylittämistä
ajorata	varten
etuajo-oikeus	
jalkakäytävä	merkki, jolla ajoneuvon kuljettaja
moottoritie	ilmoittaa aikeestaan lähteä liik-
kaistanvaihto	keelle, vaihtaa kaistaa tai kääntyä
kohtaaminen	
liikennevalo	paikoitus, ajoneuvon sijoittaminen
liikenneympyrä	tai jättäminen ajoradan varrelle
ohitus	tai tarkoitukseen varatulle alueelle
...	

Pedagogisesti teksti epäonnistuu siksi, että tekstissä käytännön taitoa opetetaan verbaalisena tietona ja kokemukset ja harjoittelu korvataan abstrakteilla käsitteillä ja määritelmillä. On lähes itsestäänselvyys, ettei tällainen abstrakti tietojen ja käsitteiden määrittely johda taitoon selviytyä liikenteessä. Voidaan jopa ajatella, että jos lapsi yrittää käyttää oppimiaan määritelmiä liikenteessä, siitä on vain haittaa, ja pahimmassa tapauksessa se aiheuttaa vaaratilanteita.

Jos liikennetaitojen opetus haluttaisiin käsitteellistää, sitä ei voi tehdä sisällöllisesti ja kiellisesti vaikealla, eksplisiittisyyteen pyrkivällä lakikielellä, vaan lapselle tutuilla arkikielen käsitteillä ja kuvauksilla, joista tarvittaessa edettäisiin kohti lainsäädännön kielenkäyttöä. Eriasia tietenkin on, kun liikennelakia opetetaan aikuisille tietona esim. autokouluissa tai lakitieteen peruskursseilla.

3.3. Arkipäivän käsitejärjestelmien eksplikointi

Edellisten esimerkkien keskeinen ongelma oli, että opetusteksti perustui tieteelliseen käsitejärjestelmään, jota ei yritettykään suhteuttaa lapsen arkipäiväisiin käsitejärjestelmiin. Mutta myös arkipäivän käsitejärjestelmiin perustuva opetusteksti voi epäonnistua. Seuraavassa kansalaistaidon tekstissä "Erilaisia ostospaikkoja" on koetettu kuvata ja eksplikoida erilaisia kauppoja kuvaavaa arkipäiväistä käsitejärjestelmää.

ERILAISIA OSTOSPAIKKOJA

Eri liikkeet kilpailevat keskenään asiakkaista, ja (vrt. sillä, koska) parhaiten menestyy liike, jolla on eniten asiakkaita. Jotta ostajat voisivat mahdollisimman nopeasti ja vaivattomasti suorittaa ostoksensa, kehitetään jatkuvasti uusia myyntitapoja...

Tuotteita eri aloilta

Yleismyymälässä on tavallisesti erillinen osasto ruokatavaroita varten, ja toisessa osastossa myydään muita tavaroita (sic!). Koska erilaisia tavaroita on oltavapaljon, ei samaa tavaraa voi olla tarjolla kovin monta merkkiä. Yleismyymälä on tavallinen ostopaikka maaseudulla.
...

Torilla ja sen laidoilla

Varsinkin kesäisin saa edullisesti ruokatavaroita torilta ja hallikaupoista, jotka tosin sopivat vain niitä lähellä asuvien ostajien ostopaikoiksi.

Tämän tekstin ongelmana on se, että arkipäivän epäsystemaattinen, osin päällekkäisistä ja ristiriitaisista käsitteistä koostuva järjestelmä kuvataan kuin eksplisiittinen ja systemaattinen tieteellinen käsitejärjestelmä. Näin teksti vieraannuttaa oppilasta todellisesta kielenkäytöstä ja ympäristöstään sen sijaan, että se aidosti käsitteellistäisi ympäröivää todellisuutta. Luonnehdinnan järjettömyys käy ilmeiseksi, jos torin ja hallikaupan paikalle sijoittaa x:n ja y:n ja tekstin perusteella koettaa arvata, mitä ne tarkoittavat.

Esimerkkitekstissä eksspositorinen verbalisointi on riistäytynyt tekijöidenkin käsistä niin, että teksti sisältää anakoluutteja ja sisällöllisiä absurditeetteja, esim.:

Asiaa uudelleenkäytöstä

Aina ei ole mahdollisuuksia mennä kauppaan ja ostaa uutta. Kuitenkin monella on komerossaan vaatteita, urheiluvälineitä tai huonekaluja, joilla olisi vielä käyttöä. Vaatteilla, joiden uudistamiseen Maijan taidot eivät riitä, olisi iloa ja hyötyä jossakin toisessa perheessä (sic!). Matin pieneksi jääneet luistimet voisi vaihtaa Mikon pieneksi jääneisiin. Kätevälle koululaiselle sopisi kirjahyllyksi käytettynä ostettu ja itse kunnostettu hylly.
Sinä, minä ja me kaikki suomalaiset voimme paremmin, jos toteutamme (!) säästäväisyyttä ja hyödykkeiden uudelleenkäyttöä!

Tekstissä yksityinen esimerkkitapaus luistimienvaihdosta esitetään episteemisenä mahdollisuutena käyttämällä geneeristä passiivia, ja näin asia on käynyt niin monimutkaiseksi, etteivät tekijätkään ole enää ymmärtäneet, mitä he tahtovat sanoa (jos Matin luistimet ovat numeroa 40 ja Mikon 42, niin mitä Mikko hyötyy vaihdosta?).

3.4. Kielten opetustekstit

Kielten opetuksessa opetustekstien ongelmat ovat hyvin erilaisia. Leontjev (1973) on korostanut, että hyvässä opetustekstissä mikään lause ei ole turha, vaan jokainen on juonen kannalta tärkeä. Juonen tehtävä on pakottaa oppija käymään teksti läpi ja pakottaa hänet keskittymään juuri niihin viestinnällisiin tai kielitiedon kohtiin, jotka ovat oppimisen kannalta tärkeitä. Edelleen on tärkeätä, että oppija voi käyttää kieltä itse omasta puolestaan eikä joudu puhumaan toisen asioita ja sanoja. Huonoja opetustekstejä ovat sellaiset, joissa ei ole kiinnostavaa juonta tai jotka ovat epäkoherentteja ja epäkohesiivisia (esimerkiksi tyyppiä "Luokassa on neljä ikkunaa. Luokan edessä on opettajan pöytä. Luokassa on kaksikymmentä pulpettia..."). Aikuinen ehkä pystyy erottamaan tällaisissa tehtävissä merkityksen ja muodon ja näkemään tekstin muodolliset tavoitteet, mutta koululaiselle se saattaa olla vaikeata.

Ensimmäiset kielten opetustekstit esimerkiksi koostuvat lyhyistä kappaleista, joissa on dialogeja, runoja ja loruja. Kuinka hyvin oppilas pystyy eläytymään kirjan henkilöiden vuoropuheluun ja hyödyntämään sitä omakohtaisista asioista puhuessaan (esim. kuka olen, mitä harrastan, ketkä ovat ystäväni, missä asun) on kysymys, johon opetuskeskustelun tutkimus vastannee parhaiten. Tulosta on vaikea arvaillapelkkien tekstien perusteella. Kuitenkin esimerkiksi yhdestä englannin ensimmäisestä oppikirjasta puuttuivat sellaiset sanat kuin **friend**, **live**, **town** ja **street**, joiden voisi olettaa olevan tärkeitä tällaisiin tarkoituksiin. Edelleen vain muutamissa kappaleissa oli jonkinlainen, lähinnä humoristinen juonikäänne.

Keskustelutaitojen ja luokkakeskustelujen kannalta ongelmallista on myös se, että kielten tekstit palvelevat lähinnä tuotoksen analyysia, rakenteellista kielitietoa, kun keskustelussa olennaista olisi hallita - S. Pit Corderin (1978) terminologialla - erilaiset selviämisstrategiat (resource expansion strategies) välttämis- ja luopumisstrategioiden (message adjustment strategies) sijaan (strategioista ks. esim. Faerch ja Kasper 1983 sekä Leiwo 1985). Empiirisesti selvittämättä on myös leksikon ja rakenteiden

merkityksen suhde: jos pyritään kehittämään selviämisstrategioita, niin olisiko olennaista kehittää viestintätarpeiden kannalta keskeistä sanavarastoa, opettaa sanastoa ja fraseologiaa merkityskenttien puitteissa ja sallia opetuskeskustelussakin pidgin-muodosteita ainakin rajoitetuissa kommunikatiivis-informatiivisissa keskustelutilanteissa?

Edistyneemmässä kieltenopetuksessa tekstien sisällölliset seikat ja niihin liittyvät tekstuaaliset, leksikaaliset ja kieliopilliset ongelmat toisaalta mutkistuvat yleissivistävässä opetuksessa, toisaalta selkiintyvät esim. erityisalojen kieltenopetuksessa. Puuttumatta niihin enempää otettakoon esille vielä eräs vähän selvitetty kieltenopetuksen erityisongelma: paluumuuttajien ja erilaisissa ongelmaoloissa elăneiden lasten äidinkielen opetus. Tallaiseen opetukseen soveltuvissa teksteissä sosiaalisen, fyysisen ja kielellisen ympäristön verbaalinen "haltuunotto", samastumismahdollisuudet erilaisissa tilanteissa, keinot tunteiden ja toiveiden verbalisointiin ja nimeämiseen ja sitä kautta niiden hallitsemiseen ovat persoonallisuuden kehittämisen kannalta keskeisiä. Rakenteelliset seikat ovat näille sisällöille alisteisia (laajemmin ks. Leiwo ja Kalin 1985). Sisällöt ovat keskeisiä myös keskustelussa, joka on ehkä enemmän terapiaa kuin opetusta.

4. KESKUSTELUA JA EHDOTUKSIA

Reaaliaineiden opetusteksti voi epäonnistua kolmella eri tavalla. Se epäonnnistuu, kun tekstin laatija ei pysty muuttamaan tieteellistä käsitejärjestelmää oppilaalle ymmärrettävään muotoon kuten tähtijärjestelmätekstissä. Teksti voi epäonnistua, kun oppilaalle tuttu arkipäivän käsitejärjestelmä muutetaan oppilaalle käsittämättömäksi näennäistieteelliseksi käsitejärjestelmäksi ja (näennäis)ekspositoriseksi tekstiksi kuten ostospaikkatekstissä. Edelleen taidot saatetaan verbalisoida ja irrottaa todellisesta käyttötilanteesta käsittämättömään verbaaliseen muotoon kuten liikenne-esimerkissä. Näitä ongelmia on opetusteksteissä yleensä, mutta erityisen ongelmallisia tuntuvat peruskoulussa olleen ja olevan ympäristöopin, kansalaistaidon ja "opon" tekstit, vaikka näiden aineiden opetussuunnitelmissa korostetaan nimenomaan oppilaiden omia kokemuksia, omaehtoista ongelmanratkaisua ja kriittistä ajattelua ja monipuolisia työtapoja ja keskustelua.

Kielten opetusteksti taas epäonnistuu, jos se ei pakota lukijaa ja keskustelua sisällöllisin perustein tavoitemuotojen ja -sanaston käyttöön eikä anna mahdollisuuksia aitoihin keskusteluihin.

Reaalitekstien ongelmien yhteinen tekijä on, että teksteissä ei oteta huomioon opetettavan tiedon erityisluonnetta, vaan erilaista tietoa käsitellään samanlaisena pseudoekspositorisena tekstinä. Tekstien tietokäsitystä voisi kutsua "tiedon saippuamalliksi": opetettava tieto on kuin saippua kauppatavarana. Pedagogiikka ja didaktiikka keskittyy tiedon pakkaamiseen, palasten kokoon ja erilaisiin houkuttimiin, joita opetusteksteissä ovat (epärelevantit) kuvat ja retoriset keinot kuten puhuttelut ja suostuttelut, saippuassa värit ja hajusteet. - Tämä ei tietenkään merkitse, ettei opetusteksteissä ja opetuskeskustelussa tarvittaisi myös "houkuttimia", ja epäilemättä esim. tapa- ja asennekasvatuksen alueilla voidaan soveltaa muiden keinojen ohella vaikuttamaan pyrkivän "retorisen" kielenkäytön ja instruktiivisen tekstityypin keinoja.

Huonoimmat tekstit voidaan tietenkin valjastaa keskustelun palvelukseen, kuten Kallas (1984) on huomauttanut. Esimerkiksi kieliopin "vuotavat" määritelmät tarjoavat mitä parhaan pohjan keskustelulle, jos vain opettaja pystyy keskustelemaan määritelmistä oppilaiden kanssa heidän metalingvistisestä käsitejärjestelmästään lähtien, esimerkiksi "mitä muuta verbit ilmaisevat kuin tekemistä ja olemista", ja suhteuttamaan käsittelyn muuhun opetukseen (esim. lauseen pääjäseniin). Tällainen kriittinen keskustelu tarjoaa oppilaille tietämisen ja onnistumisen elämyksiä. Kallaksen lähestymistapaa voisi soveltaa myös kauppatekstiin ja miettiä, mitä puutteita eri kauppatyyppien kuvauksessa on.

On kuitenkin vaikea ajatella, että opetuskeskustelu yleisemmin perustuisi opetustekstien kritiikkiin ja puutteisiin. Ongelmat ja niihin liittyvät keskustelutehtävät pitäisi periaatteessa ottaa tietoisesti huomioon tekstejä laadittaessa, ne eivät saisi tulla teksteihin vahingossa tai sisällön, tavoitteiden tai opetusmenetelmien puutteiden takia. Opetustekstien kritiikki ja keskustelun rakentaminen tekstien puutteiden varaan edellyttäisi myös opettajilta liikaa: harvat opettajat pystynevät esim. spontaanisti tai ilman opettajan kirjan ohjeita problematisoimaan kielioppillisia käsitteitä ja muuttamaan teoreettiset ongelmat lapsen kognitiivista ja metalingvististä tasoa vastaaviksi.

Opetustekstien puutteita ei voi korvata keskustelulla tai didaktisilla keinoilla: muuttamalla opetus- tai viestintätyyliä, käyttämällä erilaisia työtapoja, ryhmätyötä. Tyhjänpäiväisten tai kyseenalaisten sisältöjen opettaminen ulkoisin keinoin on manipulointia, ei opetusta. Näin opetussisältöjen muotoilu ongelmia sisältävään ja pohdiskelua ja keskustelua herättävään muotoon on tärkein opetuksen onnistumisen edellytys.

Leiwon, Kuusisen, Nykäsen ja Pöyhösen (1987a, b, c) koulukielen tutkimuksessa tämän kirjoittajat esittivät erilaisia opettajan ja oppilaiden diskurssistrategioita ja pohdiskelivat niiden seuraamuksia ja tuloksellisuutta sekä keskustelun aitousehtoja erilaisten sisältöjen käsittelyssä. Keskustelun ja opetusmonologien kuvaus kytkettiin tekstityyppeihin, ja deskriptiivinen, narratiivinen, ekspositorinen ja argumentatiivinen eteneminen kuvaa kysymysten avoimuuden ja aitouden lisäksi myös keskustelun etenemistä. Empiirisesti kehitettiin myös maksiimeja opetuskeskustelun etenemisen ja onnistumisen varmistamiseksi.

Näkökulmaa voidaan soveltaa myös opetusteksteihin. Opetusteksti voi edetä periaatteessa samoin: sisällön mukaan kuvailevana, ekspositorisena tai argumentoivana tekstinä, jossa välissä on tekstin etenemiseen liittyviä aitoja ja oppilaita kiinnostavia ongelmia ja keskustelutehtäviä. Näin esimerkiksi eräässä kolmannen luokan äidinkielen oppikirjassa (Hyvä suomi 3) verbien opetus alkaa verbien keksimisellä lauseraameihin, sitten oppilaat saavat itse täyttää esim. keskustelun pohjalta kirjaan, mitä verbit merkitsevät, sitten heidän pitää keksiä erilaisia asioita (esim. nopeaa liikkumista, raskaan työn tekemistä, miltä sinusta tuntuu, ystävällisyyttä ja luonnonilmiöitä) ilmaisevia verbejä, ja vasta tämän jälkeen siirrytään verbien muodolliseen tunnukseen, persoonataivutukseen. Näin teksti etenee tietoa esittäen, hankkien ja pohdiskellen oppilaan metalingvististen käsitysten, arkitiedon pohjalta mutta muodostaa kuitenkin koherentin ja hierarkkisesti jäsentyneen kokonaisuuden.

LÄHTEET

Anderson, R.C., Spiro, R.J. & Montague, W.E. (toim.) 1977. Schooling and the acquisition of knowledge. Earlbaum, Hillsdale, N.Y.

Berliner, D.C. & B. Rosenshine 1977. "The acquisition of knowledge in the classroom". Teoksessa Anderson, Spiro ja Montague (toim.), 375-396.

Collins, A. 1977. "Processes in acquiring knowledge". Teoksessa Anderson, Spiro ja Montague (toim.), 339-364.

Corder, S. Pit 1978. "Strategies of communication". AFinLA:n vuosikirja 1978, toim. M. Leiwo ja A. Räsänen, 7-12.

Faerch, C. & Kasper, G. (toim.) 1983. Strategies in interlanguage communication. London: Longman.

Hyvä suomi 3. Kevät. Tekijät S. Ahlakorpi, T. Kalske, M. Koskenniska, P. Moilanen, M. Leiwo ja H. Linna. Porvoo: WSOY 1987.

Kallas, K. 1984. "Kieliopin havainnollistaminen - selittävää vai problematisoivaa havainnollistamista". AFinLA:n vuosikirja 1984, toim. K. Sajavaara, M. Leiwo ja M. Eloranta.

Kansalaistaito 5-6. Tekijät A. Lappalainen ja V. Nurmi. Oppilaan kirja. Porvoo: WSOY 1977.

Leiwo, M. 1981. "Opetustekstit ja opetusdialogi". Psykolingvistisiä kirjoituksia 2, toim. M. Leiwo ja K. Sajavaara. AFinLA:n julk. 31, 47-59.

Leiwo, M. 1982. "On the philosophy and description of school discourse". Om kommunikation, toim. C. Svensson. University of Linköping. Studies in Communication 3, 111-121.

Leiwo, M. 1984. "Språklig interaktion i och utanför klassrummet". AFinLA:n vuosikirja 1984, toim. K. Sajavaara, M. Leiwo ja M. Eloranta. AFinLA:n julk. 38, 97-104.

Leiwo, M. 1985. "Hur klarar man sig i ett samtal på ett främmande språk?" Nordisk Tidskrift for Logopedi og Foniatri 10,1, 42-53.

Leiwo, M. ja Kalin, M. 1985. "Puolikielisyydestä ehjään äidinkieleen". Suomen logopedis-foniatrinen aikakausilehti 1, 1-8.

Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. ja Pöyhönen, M. 1987a. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa 1. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus. Jyväskylä, KTL. Julkaisusarja A, Tutkimuksia 2.

Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. ja Pöyhönen, M. 1987b. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa 2. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Jyväskylä, KTL. Julkaisusarja A, Tutkimuksia 3.

Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. ja Pöyhönen, M. 1987c. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa 3. Oppilaiden ryhmäkeskustelut. Jyväskylä, KTL. Julkaisusarja A, Tutkimuksia 4.

Leontjev, A.A. 1973. "Some problems of learning Russian as a foreign language". Soviet Psychology 11,1, 1-117.

Olson, D. 1977. "The language of instruction: on the literate bias of schooling". Teoksessa Anderson, Spiro ja Montague (toim.), 65-90.

Resnick, L. B. 1977. "On holding an instructional conversation: Comments on chapter 10 by Collins". Teoksessa Anderson, Spiro ja Montague (toim).

Rubin, R.B. & J.D. Feezel 1986. "Elements of teacher communication competence". Communication Education 35, 254-268.

Pirjo-Liisa Vatanen
Department of Education
University of Joensuu

YMMÄRTÄÄKÖ OPPILAS OPPIKIRJOJAAN?

ABSTRACT

DO PUPILS COMPREHEND THEIR TEXTBOOKS?

This paper reports on a study of how pupils of different institutions in secondary education comprehend their textbooks. The readability of five secondary-level textbooks was analysed by means of linguistic readability indices and cloze tests administered to 206 pupils in North Karelia. The results show that the textbooks are, on the whole, too difficult for the pupils they were written for. They presuppose highly developed cognitive processes, use very abstract words, and pack their information in very compact structures. Furthermore, the texts written for different types of school (commercial school, vocational school, gymnasium) showed no systematic differences in their readability, although the schools differ considerably in the linguistic abilities of their pupils. As for differences among the pupils, girls had the edge on boys, gymnasium pupils on commercial and especially vocational pupils, and those who wrote analytical essays and read a lot on those who wrote narrative or descriptive essays and read little.

Artikkelini perustuu lukemisen ymmärtämistä käsittelevään tutkimukseeni, joka kohdistui keskiasteen opiskelunsa syksyllä 1981 Pohjois-Karjalassa aloittaneisiin oppilaisiin. Näille esitettiin heti koulun alettua lukemisen ymmärtämistesti, joka koostui viidestä keskiasteen oppikirjan katkelmasta. Keskeisenä ongelmana oli, kuinka helppoa tai vaikeaa oppilaiden oli lukea tulevien kirjojensa tekstejä.

1. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Kohdejoukko koostui 206 oppilaasta, joista puolet opiskeli lukiossa, kolmannes ammattikoulussa ja loput kauppaoppilaitoksessa. Tyttöjä ja poikia

oli suunnilleen yhtä paljon. Kaikki olivat kotoisin Pohjois-Karjalasta ja noin puolet Joensuusta.

Luetun ymmärtämistestin lisäksi oppilailla kirjoitutettiin pohdinta-aine heidän ajatteluprosessiensa ja käsitteidensä abstraktisuuden kartoittamiseksi sekä mahdollisten kirjoitusongelmien tunnistamiseksi. Lisäksi hankittiin tiedot oppilaiden peruskoulutodistuksista ja peruskoulussa opiskelemista valinnaisaineista sekä kartoitettiin heidän lukemisharrastustaan osana muuta vapaa-ajanviettoa.

Oppikirjoista laadittuun lukemisen ymmärtämistestiin otettiin tekstit valitsemalla oppikirjat **satunnaisesti**. Jokaisesta kirjasta valittiin sitten vielä satunnaisesti noin sadan sanan näyte, joka muodosti ehjän kokonaisuuden. Näytteistä laadittiin aukkotesti, ns. **cloze-testi**, poistamalla joka viides sana. Tähän aukkoon oppilaan tuli keksiä paras mahdollinen sana. Oikeaksi täytöksi hyväksyttiin sekä alkuperäinen että muodoltaan, merkitykseltään ja sävyltään muu kohtaan sopiva. Tällainen testi on luonteeltaan varsin turhauttava ja työläs suorittaa, mutta se soveltuu erittäin hyvin tekstien vaikeuden keskinäiseen vertailuun (Bormuth 1975).

Tässä käsittelen lähemmin vain viittä tekstiä, jotka olivat mukana syksyn 1981 tutkimuksessa. Nämä olivat vanhamuotoisen lukion **uskonnon** kirjasta, kurssimuotisen lukion **kemian** kirjasta, lukion **historian** kirjasta, jonka teksti esiintyy sellaisenaan sekä vanha- että uusimuotoiseen lukioon hyväksytyssä kirjassa. Muulta keskiasteelta mukaan otettiin katkelma **ammattitalouden** oppikirjasta, joka on käytössä sekä kauppaoppilaitoksissa että ammattikouluissa, sekä **kotieläinten sairauksia käsittelevästä** kirjasta, joka on tarkoitettu maatalousoppilaitoksiin.

2. OPPIKIRJATEKSTIEN LUONNE

Tekstejä voidaan ensinnäkin tarkastella Werlichin (1976) tekstityyppikäsitteestä käsin. Tekstityyppiä luonnehtii se, miten teksti etenee ja mikä on sen päätehtävä. Lisäksi kullakin tekstityypillä on sille ominaisia lingvistisiä piirteitä.

Luonnollisestikaan oppikirjateksteissä ei yleensä esiinny instruktiivisia tai argumentoivia tekstejä. Muita viidestä päätekstityypistä sitä vastoin oli esimerkkiaineistossa: kotieläinten sairauksista kertova teksti on lähinnä narratiivinen, uskonnon kirjan Koraanin synnystä kertova näyte narratiivis-deskriptiivinen, deskriptiivisiä tekstejä olivat kemian kirjan jodimolekyylin poolisuutta kuvaava ja ammattitalouden kirjan indeksejä

käsittelevä teksti, ja historian kirjan näyte eritteli Rooman kulttuurin syntyyn vaikuttaneita tekijöitä.

Tekstejä tarkasteltiin toki myös perinteisesti laskemalla niiden luettavuusarvot sekä vertailemalla niiden sanaston ja lauserakenteen vaikeutta.

Osmo A. Wiio (1963) on kehittänyt laskukaavat ns. luettavuusarvoille, joiden suuruus viittaa tekstin edellyttämään koulutustasoon. Keskimääräinen aikakauslehtien luettavuusarvo (7) sisältää ajatuksen, että teksti on kohtuullinen keskimääräiselle seitsemän vuotta koulua käyneelle aikuiselle.

Otantaan tulleiden tekstien **luettavuusarvot** vaihtelivat 10.1:stä 18.9:ään. Uskonnon kirjan ja kotieläinten sairauksia käsittelevän kirjan arvot olivat lähellä 10:tä. Vain näiden luettavuutta voi siis pitää tutkimuksen kohdejoukolle kohtuullisena. Muiden tekstien luettavuusarvot taas ylittivät selvästi tämän luvun (vaikein oli kemian kirja, sitten ammattitalouden kirja ja kolmanneksi historian kirja, jonka luettavuusarvo oli vielä 15.0). Toisin sanoen, pahimmillaan olisi edellytetty tekstin selvittämiseksi yli 18 vuoden koulutusta, kun kohderyhmällä oli takanaan tästä vain puolet. Tosin nämä arvot perustuvat kovin ulkoisiin tekstien piirteisiin, joten niitä ei niiden näennäisestä objektiivisuudesta huolimatta voi pitää kovin hyvinä tekstin kuvaajina.

Niinpä tekstejä tarkasteltiin myös niiden sanastopiirteiden (esim. abstraktisuus, vierasperäisyys, yleisyys) osalta (vrt. Rainio 1970 ja Perera 1980). Paitsi luettavuudeltaan, tekstit olivat varsin vaikeita myös sanastoltaan. Kaikki muut tekstit paitsi kotieläinten sairauksia käsittelevä ovat tavanomaista sanomalehtitekstiä hankalampia: niissä on pidempiä ja abstraktimpia sanoja. Luonnollisesti oppikirjatekstiin liittyvät vielä kunkin tieteenalan erikoistermit, joita tuskin muun alan teksteissä näkee.

Esimerkiksi kemian kirjan näytteen ainoa konkreettinen sana 'pää' tarkoittaa molekyylin päätä, joka on jo melkoinen abstraktio. Historian kirjan näytteessä ei esiinny lainkaan konkreettisia sanoja: "Rooman henkisen luovuuden suhteellisen vaatimattomat saavutukset selittyvät osaltaan siten, että taide syntyi Roomassa myöhään."

Selvimmin vain oman tieteenalan sanastoa oli kemian kirjassa, jonka käsitteistä tuskin yhtään esiintyy arkipäivän kielenkäyttötilanteissa. Sitä voi pitää teksteistä kaikkein koulumaisimpana: "Jodimolekyylistä tulee hetkellisesti poolinen, jossa liikkuvien elektronien varaustiheyden painopiste siirtyy jommankumman jodiatomin puolelle."

Vaikeina sanastopiirteinä pidetään myös pitkien sanojen käyttöä sekä passiivi-ilmauksia tai elottomien subjektien käyttöä: "Indekseja

laadittaessa otetaan sovittu ajankohta lähtökohdaksi eli baasikseksi, johon mitattavaa ilmiötä verrataan." Näyte on sanastoltaan vaikeimmasta, ammattitalouden oppikirjasta. Toinen ammattikouluja varten tarkoitettu kirja, Kotieläinten sairaudet, oli sitä vastoin helpoin ja konkreettisin.

Sanastoltaan vaikeita tekstejä pyritään usein helpottamaan **lauserakenteita** yksikertaistamalla. Niin oli tehty näissäkin teksteissä: virkkeet olivat lyhyitä ja päälausevoittoisia. Näin oli laita erityisesti muuten vaikeissa teksteissä (kemia, ammattitalous ja historia). Sitä vastoin sanastoltaan ja luettavuudeltaan helpoimman tekstin lauserakenteet olivat kaikkein monimutkaisimpia - tosin eivät nekään kohtuuttomia.

Useissa anglosaksisissa tutkimuksissa (esim. Davison & Kantor 1982 ja Klare 1975 - 76) on kuitenkin todettu, ettei virkkeiden lyhentäminen yleensä helpota tekstin ymmärtämistä, koska tällöin poistetaan ilmiöiden suhteita osoittavia konjunktioita ja adverbejä sekä vähennetään adjektiiveja. Näin teksteistä tulee entistä tiiviimpiä ja samalla raskaampia lukea. Varmasti olisi löydettävissä kohtuullisiakin lauserakenteita, jotka siis eivät olisi liian monimutkaisia mutta eivät liian tiiviitäkään.

Mielenkiintoista on, että tekstin helppous tai vaikeus ei ole missään yhteydessä siihen koulumuotoon, mihin kirja on tarkoitettu: ammatilliselle keskiasteelle tarkoitetuista oppikirjoista toisen kieli vaikuttaa konkreettiselta ja helpolta, toisen taas käsitteelliseltä ja raskaalta. Lukion kirjoista yksi on helpohkoa kieltä, muut kaksi taas varsin tieteellistä.

3. ERI TEKSTIEN LUETUN YMMÄRTÄMISTULOKSIA

Luetun ymmärtämistulokset noudattavat tekstien kielellistä vaikeutta siten, että kahdesta sanastoltaan helpoimmasta tekstistä saadaan yleensä parhaat tulokset (teksti I = lukion uskontokirja ja teksti II = kotieläinsairauksia käsittelevä ammattikoulun kirja) ja vaikeimmista huonoimmat. Kuitenkin kielellisiltä piirteiltään tässä joukossa keskimmäiseksi sijoittuva teksti (V = lukion historian kirja) osoittautui kaikkein vaikeimmaksi ymmärtää. Syynä voi olla tekstin tyyppi: se on ainoa erittelevä tekstinäyte. Eri lukijaryhmissä sitten III (lukion kemian kirja) tai IV (ammattitalouden kirja) oli toiseksi vaikein.

Eri tekstien keskinäinen vaikeusjärjestys näkyy seuraavasta taulukosta, johon on koottu kustakin tekstistä saatu ratkaisupistemäärien keskiarvo. Maksimipistemäärä olisi kustakin tekstistä ollut 40.

Taulukko 1. Eri tekstien ratkaisupistemäärien keskiarvot

teksti	X	s	ratkaisu-%	vaihteluväli 1)
I	19.1	4.7	47.8	6 - 30
II	20.2	6.8	50.5	2 - 32
III	14.4	6.6	36.0	0 - 28
IV	15.1	7.1	37.8	0 - 29
V	12.9	7.8	32.3	0 - 29

1) teoriassa 0 - 40 pistettä

I uskonnon kirja
II maatalousoppilaitoksen kirja
III kemian kirja
IV ammattitalouden kirja
V historian kirja

Oppilaiden lukutaitoa tarkasteltiin myös ns. funktionaalisena eli toimivana lukutaitona. Tällä tarkoitetaan sitä minimilukutaitoa, jolla lukijalle välttämätön (tässä tapauksessa oppikirjan) teksti voidaan ymmärtää. Toimivan lukutaidon rajana pidetään yleensä sitä, että aukoista on hyväksyttävästi täytetty vähintään 35 % (esim. Levine 1982). Tällä kriteerillä kolmannes kohderyhmästä jäi toimivan lukutaidon rajan alapuolelle. Mikäli olisi hyväksytty vain täysin oikeat vaihtoehdot, kuten yleensä tehdään, tulos olisi ollut hätkähdyttävä: 90 % keskiasteen aloittaneista ei pystyisi riittävän hyvin ymmärtämään oppikirjojensa tekstejä.

Tässäkin on toki eroa oppikirjojen välillä. Melko hyvään tulokseen oppilaat pääsivät, kun oli kyse helpoimmista kirjoista: lähes 80 % pystyi ymmärtämään niiden tekstiä riittävästi, jotta voisi niitä itsenäisesti opiskella. Sitä vastoin vaikeimmissa teksteissä vain noin puolet oppilaista ylitti toimivan lukutaidon rajan.

4. OPPILASKOHTAISIA TULOKSIA

Vielä selvempiä eroja on luetun ymmärtämistuloksissa eri oppilasryhmien kuin eri tekstien välillä. Selvästi heikoimpia lukijoita ovat ammattikoululaiset (toimivasti lukutaitoisia on heistä vain 24 %, kun taas lukiolaisista n. 90 %). Pojilla on selvästi enemmän vaikeuksia kuin tytöillä lukea oppikirjojensa tekstejä. Nämä tulokset näkyvät oheisesta taulukosta, johon on koottu eri oppilasryhmien keskiarvotuloksia.

Taulukko 2. Eri oppilasryhmien saamat keskiarvotulokset luetun ymmärtämiskokeessa

Ryhmä	Lukutaitokokeen tulos $\bar{X}$	s	t- / F-arvo	p.<
Sukupuoli				
Pojat (N = 98)	74.1	29.5		
Tytöt (N = 108)	88.0	23.7	t = 3.76	.001
Ikä				
1965 s. (N = 162)	88.9	25.1		
ennen (N = 44)	78.0	18.9	t = 2.29	.05
Kotipaikka				
Joensuu (N = 127)	80.6	25.3		
Isohko (N = 44)	88.3	32.5	F = 2.29	ns .
Pienehkö (N = 35)	75.5	27.2		
Keskiasteen koulu				
Lukio (N = 106)	96.3	20.8		
Kauppaopisto (N = 34)	83.8	20.8	F = 75.4	.001
Ammattikoulu (N = 66)	56.2	21.1		
Koko kohderyhmä (N = 206)	81.4	27.4		

Myös lukihäiriöisten pienellä ryhmällä (diagnosoitu 13 vaikeasti lukihäiriöistä) on selviä vaikeuksia ymmärtää oppikirjojensa tekstejä: kukaan näistä ei ollut toiminnallisesti lukutaitoinen. Heikkoja lukijoita oli runsaasti myös vapaa-aikanaan vähän lukevissa sekä ajatteluprosesseiltaan ja käsitteistöltään alimmilla tasoilla liikkuvissa.

Ongelmana on nimittäin tässäkin suhteessa oppikirjojen tekstityyppi. Varsinkin erittelevä teksti on vaikea. Omissa kirjoitelmissaan vain noin 30 % itse pohdiskeli jotain ilmiöitä. Näistä pohtivia aineita kirjoittaneista toiminnallisesti lukutaitoisia oli 90 %, kuvailevia aineita kirjoittaneista vain 38 %.

Ilmeisesti oppilaiden oma kognitiivinen kehitystaso ei läheskään aina vastaa kirjoissa esiintyvää. Nimittäin myös sanaston abstraktiotaso on oppilaiden aineissa huomattavasti matalampi kuin kirjoissa esiintyvä.

Koulunkäyntiin liittyvistä seikoista selvin yhteys oli äidinkielen arvosanalla ja peruskoulun päästötodistuksen keskiarvolla lukutaitokokeesta selviämiseen (r = .63 ja .58). Sitä vastoin aiemmin opiskellut valinnaisaineet tai kyseisten oppiaineiden kiinnostavuus eivät liittyneet mitenkään teksteistä selviämiseen. Onkin epäiltävissä, ettei suomenkielisiä oppi-

kirjatekstejä varten ole eriytynyttä, spesifiä skeemaa, joka olisi riippuvainen kunkin aineen luonteesta, vaan skeema on yleinen; se siis auttaa selviämään tekstistä kuin tekstistä kohtalaisen hyvin. Tämä sitten vaikuttaa myös yleensä koulussa menestymiseen.

5. JOHTOPÄÄTÖSTEN AIKA

Tutkimuksen päätulos on, että keskiasteen aloittajissa on paljon oppilaita, jotka eivät pysty ymmärtämään riittävästi oppikirjojaan, jotta voisivat niitä itsenäisesti lukea. Ilmeisesti tästä ei voi päätyä tulokseen, etteivät oppilaat peruskoulun jälkeen osaisi lukea, vaan siihen, että oppikirjojen tekstit ovat selvästi ylimitoitettuja eli **kohtuuttoman vaikeita** lukijoilleen. Väite on käsittääkseni yleistettävissä, koska tekstinäytteet valittiin satunnaisesti eikä minkään etukäteen tiedetyn vaikeuden mukaan.

Vaikeutta ei poista tekstin laatijoiden yritys lyhentää virkkeitä, koska silloin yhden virkkeen informaatiomäärä kasvaa kohtuuttomaksi ja viittaussuhteet hämärtyvät. Tämä vaikeuttaa erityisesti heikkojen lukijoiden mahdollisuuksia seurata tekstejä.

Erittelevän tekstin vaikeus saattaa liittyä myös siihen, ettei aiemmassa kouluvaiheessa ole yleensäkään tartuttu tietoon pohdiskellen, jolloin siirtymä oppikirjojen tapaan käsitellä asioita on liian jyrkkä. Pohtivaa otetta tiedon esittämiseen voisi varmasti nykyistä enemmän harjoitella jo varhaisista kouluvuosista alkaen, jolloin oppilaat saisivat enemmän tottumusta asioiden erittelemiseen.

Narratiivisen tekstityypin käyttäminen, vaikkapa vain osana tekstiä, puolestaan helpottaa sen ymmärtämistä. Tämä näkyi lukion uskonnon kirjan kohtalaisen hyvistä ymmärtämistuloksista, vaikka teksti sinänsä ei ollutkaan kovin konkreettinen eikä oppilaiden elämysmaailmaa lähellä. Keskiasteen oppikirjojen laatijoiden tulisi pitää mielessä, ettei suurin osa peruskoulunsa päättäneistä liiku vielä korkeimmilla kognitiivisen kehityksen tasoilla. Myös alemmilla kehitystasoilla olevilla tulisi olla oikeus oppikirjojensa ymmärtämiseen.

Hämmästyttävää on oppikirjatekstien samankaltaisuus. Ainoa, jossa lukijat oli otettu huomioon, oli maatalousoppilaitosten kirja. Tekstien samankaltaisuus on sikäli huolestuttavaa, että oppilaat ovat varsin erilaisia. Ammattikoululaisella pojalla, joka korjailee vapaa-aikanaan koneita, jolla on luki-häiriö ja joka ei pysähdy asioita pohdiskelemaan vaan kuvaa maailmaa konkreettisella tasolla, on todella vaikeuksia saada

selvää oppikirjojensa teksteistä. Kaikilla tulisi kuitenkin olla mahdollisuus lukea oppikirjojaan oppiakseen.

Oppikirjojen vaikeus liittyy oppilaan kielelliseen kykyyn ja kehitystasoon. On ilmeistä, että jo varsin varhaisessa kouluvaiheessa oppilaalle muodostuu kuva itsestään oppijana. Jos oppikirjojaan ei ymmärrä, niitä pyrkii mielellään välttämään. Näin kirjojen suhteeton vaikeus vaikuttaa oppilaiden suuntautumiseen eri koulumuotoihin oman oppijamielikuvansa mukaisesti. Voikin kysyä, onko jatkokoulutuspaikan valinta aina todellinen valinta vai vain keino pyrkiä välttämään toistuvia epäonnistumisia.

Onnetonta on, jos oppikirjat ovat lukijoilleen ylivoimaisia, koska silloin myös opiskelusta tulee ylivoimaista. Helpoimmin tätä ongelmaa voisi korjailla konkretisoimalla oppikirjojen sanastoa sekä ottamalla mukaan myös narratiivista ainesta pohdiskelevan ja kuvailevan rinnalle.

Ellei näin tehdä, säilyy tilanne, jossa keskiasteen oppikirjat näyttävät tarkoitetun jo aiemmin hyvin koulussa menestyneille, lukio-opinnot valinneille, kognitiivisesti kehittyneille tytöille, jotka ovat lisäksi kiinnostuneita kaunokirjallisuudesta. Tämä on se ryhmä, joka kokee koulunkäynnin mielekkääksi ja hakeutuu jatko-opintoihin vaativillekin aloille.

KIRJALLISUUTTA

Bormuth, J.R. 1975. "The cloze procedure: Literacy in the classroom". In Page, W.D. (ed.), Help for the reading teacher. Urbana, Illinois.

Davison, A. & Kantor, G.R. 1982. "On the failure of readability formulas to define readable texts. A case study from adaptions". Reading Research Quarterly 2, 187 - 209.

Klare, G.R. 1974 - 1975. "Assessing readability". Reading Research Quarterly X, 1, 62 -102.

Levine, K. 1982. "Functional literacy: fond illusions and false economies". Harvard Educational Review 3, 249 - 266.

Perera, K. 1980. "The assessment of linguistic difficulty in reading material". Educational Review 32, 2, 151 - 161.

Rainio, R. 1970. Asiatyyli ja viestintä. Helsinki: SKS.

Vatanen, P-L. 1984. Keskiasteen oppilaiden kyvystä ymmärtää heille tarkoitettujen oppikirjojen tekstejä. Lisensiaatintyö Joensuun yliopistossa.

Werlich, E. 1976. A text grammar of English. Heidelberg/Stuttgart: Quelle & Meyer.

Wiio O. A. 1963. Readability, comprehension and readership. Acta Universitatis Tamperensis, ser. A, vol. 22. Tampere:Tampereen yliopisto.

AFinLA Series

The purpose of AFinLA is to disseminate information on research into applied linguistics in this country and abroad through publications, seminars, and conferences. AFinLA is the Finnish affiliate in AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquee).

The current membership fee is FIM 50 (student fee FIM 25). Information on AFinLA activities appears in the Kielikeskusuutisia (News Bulletin of the Language Centre for Finnish Universities). Members receive the AFinLA Yearbook and are entitled to a 50 per cent discount on AFinLA publications.

Members are requested to order publications from the Department of English, University of Jyväskylä. Non-members should send their orders to Akateeminen kirjakauppa, Helsinki (see back cover).

Recent publications:

N:o 31. Matti Leiwo & Kari Sajavaara (toim.), Psykolingvistisiä kirjoituksia II. Jyväskylä 1981. (130 s., 30 mk)

N:o 32. Kari Sajavaara & Anne Rasänen (toim.), AFinLA:n vuosikirja 1981: Tätä mieltä kielentutkimuksesta ja -opetuksesta. AFinLA:n 10-vuotisjuhlasymposiumin 14.-15.11.1980 puheenvuorot. Jyväskylä 1981. (105 s., 25 mk)

N:o 33. Jorma Tommola & Raija Ruusuvuori (toim.), AFinLA:n vuosikirja 1982: Näkökulmia kirjoitettuun kieleen. Turku 1981. (126 s., 30 mk)

N:o 34. Kari Sajavaara, Maija Kalin & Matti Leiwo (toim.), Psykolingvistisiä kirjoituksia III. Jyväskylä 1982. (220 s., 40 mk)

N:o 35. Seija Tiisala (utg.), Grammatiska kontraster. Helsingfors 1983.(211 s., 45 mk)

N:o 36. Heikki Nyyssönen & Anna Mauranen (toim.), AFinLA:n vuosikirja 1983. Oulu ja Helsinki 1983. (168 s., 35 mk)

N:o 37. Kari Sajavaara, Jorma Tommola & Matti Leiwo (toim.), Psykolingvistisiä kirjoituksia IV. Jyväskylä 1984. (122 s., 35 mk)

N:o 38. Kari Sajavaara, Matti Leiwo & Mervi Eloranta (toim.), AFinLA:n vuosikirja 1984. Jyväskylä 1984. (120 s., 35 mk)

N:o 39. Kari Sajavaara, Jorma Tommola ja Seija Äystö (toim.), Psykolingvistisiä kirjoituksia V. Jyväskylä 1985. (128 s., 35 mk)

N:o 40. Viljo Kohonen, Hilkka von Essen and Christine Klein-Braley (eds.), Practice and Problems in Language Testing 8. Tampere 1985. (218 pages, FIM 60,00)

N:o 41. Viljo Kohonen and Antti J. Pitkänen (eds.), Language Testing in School. AFinLA Yearbook 1985. Tampere 1985. (256 pages, FIM 60,00)

N:o 42. Jussi Niemi and Päivi Koivuselkä-Sallinen (eds.), Neurolinguistic Papers: Proceedings of the 2nd Finnish Conference of Neurolinguistics, Joensuu 1985. Joensuu 1985. (149 pages, FIM 40,00)

N:o 43. Liisa Lautamatti & Sauli Takala (toim.), AFinLA:n vuosikirja 1986. Jyväskylä 1986. (121 pages, 40 mk)

N:o 44. Pekka Hirvonen (ed.), Language and Learning Materials. AFinLA Yearbook 1987. Joensuu 1987. (208 pages, FIM 60,00)

GRAFIA OY
KIRJA- JA OFFSETPAINO
20100 TURKU 10 • LINNANKATU 21 • PUHELIN 12189

SUOMEN SOVELTAVAN KIELITIETEEN YHDISTYKSEN
(AFinLA) JULKAISUJA

PUBLICATIONS DE L'ASSOCIATION FINLANDAISE
DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (AFinLA)

Jakelu:
Distributor:

ENGLANNIN KIELEN LAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
40100 JYVÄSKYLÄ

AFinLA:n jäsenet
AFinLA members

AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA
POSTILOKERO 128
00101 HELSINKI

Muut kuin AFinLA:n jäsenet
Others

ISBN 951-9388-30-3
ISSN 0781-0318

BEST COPY AVAILABLE